Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570348
Centre d'intérêt: 250

Bertrand, Mireille.

Pratiques d'éducation interculturelle au cégep : répertoire analytique et critique / Mireille Bertrand. -- [Saint-Laurent] : Collège Vanier, 1994.
xix, 270 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Résumé: p. 1-3. Code: 1532-04-11.
Comprend des bibliogr.

ISBN 2-9210-24-24-1

Vedette(s)-secondaire(s): Collège Vanier

Descripteur(s): Education interculturelle * Communauté culturelle * Pratique pédagogique * Sciences humaines * Littérature * Cégep * Ecole anglophone * Relations interculturelles * Méthode d'enseignement * Ressources didactiques * Besoins de l'enseignant * Attitude de l'étudiant * Questionnaire * Statistiques * Répertoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Les pratiques pédagogiques interculturelles qui ont cours dans les programmes de lettres et de sciences humaines des cégeps anglophones sont ici regroupées par discipline et analysées en fonction de six critères: objectifs poursuivis, thèmes abordés, cultures étudiées, perspectives adoptées, méthodes pédagogiques employées, ressources didactiques utilisées. Les besoins et suggestions du personnel enseignant en rapport avec l'éducation interculturelle font l'objet d'un chapitre à part. Questionnaire à l'appendice 1.

Mireille Bertrand

PRATIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU CÉGEP: RÉPERTOIRE ANALYTIQUE ET CRITIQUE

Code de diffusion: 1532-04-11

95-70348

PRATIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU CÉGEP: RÉPERTOIRE ANALYTIQUE ET CRITIQUE

Mireille Bertrand

PRATIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU CÉGEP:

RÉPERTOIRE ANALYTIQUE ET CRITIQUE

Code de diffusion: 1532-04 11

Conception et réalisation de la recherche :
Mireille Bertrand, professeure

Impression :
Services de l'imprimerie du Collège Vanier

Tirage : 325 copies

Code de diffusion : 1532-04-11

Dépôt légal - Bibliothèque du Québec, 4e trimestre 1994
Dépôt légal - Bibliothèque du Canada, 4e trimestre 1994
ISBN : 2-9210-24-24-1

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège Vanier et l'auteure.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport en s'adressant au

Service de la planification, de la recherche et du développement du Collège Vanier
821, avenue Sainte-Croix
Saint-Laurent (Québec)
H4L 3X9

Téléphone : (514) 744-7513
Télécopieur : (514) 744-7952

Remerciements

Nous remercions la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) d'avoir subventionné cette recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Nous tenons également à exprimer notre gratitude envers les personnes suivantes pour leur collaboration à différentes étapes de la recherche: madame Morna Consedine, consultante en recherche, ainsi que madame Marie McAndrew et monsieur Claude Lessard, tous deux professeurs à l'Université de Montréal, qui nous ont guidée dans la conception, l'élaboration et la validation des instruments de collecte de données; madame Manon Champagne qui a assuré la saisie des données; madame Denyse Lemay, chercheure et conseillère pédagogique au Collège de Bois-de-Boulogne, qui nous a prodigué ses conseils relativement à la présentation des données du répertoire de pratiques pédagogiques; mesdames Beverly Chandler, coordonnatrice de la bibliothèque du Collège Vanier, de même que Elaine Greer, étudiante et employée de la bibliothèque, dont la contribution a permis de compléter -- dans la mesure du possible -- les références des ressources didactiques recensées dans le répertoire; madame Jacinthe Rouisse qui a assuré la révision linguistique et la plus grande partie de la mise en page; et madame José Courtois qui a mis la dernière main à la présentation matérielle du présent rapport.

Nous sommes particulièrement reconnaissante envers mesdames Carol Anne Inglis, Selma Tischer et Louise Lafortune pour leur contribution tout à fait exceptionnelle. Avec un souci du détail et une persévérance remarquables, madame Inglis, bibliothécaire au Collège Vanier, a effectué l'essentiel de la recherche bibliographique en vue de compléter les références des ressources didactiques; avec beaucoup d'enthousiasme et de générosité, madame Tischer, professeure au Collège Vanier et responsable des affaires pédagogiques à la Fédération autonome du collégial (FAC), s'est chargée de la saisie des données supplémentaires relativement aux ressources didactiques; enfin, madame Lafortune, consultante, chercheure et professeure au Collège André-Laurendeau, nous a conseillée et guidée tout au long de l'analyse des données et de la rédaction du rapport avec une disponibilité et un professionalisme hors du commun.

Et puis, un grand merci à tous les enseignants et enseignantes qui ont contribué à la validation du questionnaire, ainsi qu'à ceux et celles qui ont participé à la recherche en répondant au questionnaire ou en participant à une entrevue.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé 1

Introduction 5

Chapitre premier - Problématique 8

1.1 Composition ethnoculturelle et linguistique de la clientèle collégiale 9

1.1.1 Pourcentages dans le réseau et dans chacun des deux secteurs linguistiques 9

1.1.2 Élèves francophones, étrangers, allophones ou issus des communautés culturelles au secteur de langue anglaise 12

1.2 État de la recherche 14

1.3 Question de recherche 17

1.4 Définitions des termes opératoires 19

Chapitre II - Cadre théorique 23

2.1 Éducation interculturelle, multiculturelle ou multiethnique : quelques repères historiques et idéologiques 23

2.2 Objectifs généraux de l'éducation interculturelle, multiculturelle ou multiethnique 25

2.3 Éducation interculturelle : définition et objectifs spécifiques pour le Québec . . 27

2.4 Perspective interculturelle 28

2.5 Objectifs de la recherche 29

Chapitre III - Méthode de recherche 32

3.1 Échantillon 32

3.2 Instruments de collecte des données 34

3.2.1 Questionnaire 34

3.2.2 Entrevues 38

3.3 Codage et analyse des données 40

3.4 Critères assurant la rigueur de la démarche 42

3.5 Limites de la recherche 43

Chapitre IV - Description des pratiques 44

Ordre de présentation et d'analyse des pratiques 46

Bloc 1 : Sciences sociales 51

Catégorie 1 : Anthropologie
1.0 Noms des cours recensés 51
1.1 Objectifs poursuivis 51
1.2 Thèmes abordés 52
1.3 Cultures étudiées 52
1.4 Perspectives adoptées 53
1 5 Méthodes pédagogiques employées 54
1.6 Ressources didactiques utilisées 56

Catégorie 2 : Sociologie
2.2 Noms des cours recensés 58
2.1 Objectifs poursuivis 58
2.2 Thèmes abordés 58
2.3 Cultures étudiées 59
2.4 Perspectives adoptées 60
2 5 Méthodes pédagogiques employées 60
2.6 Ressources didactiques utilisées 61

Catégorie 3 : Histoire
3.0 Noms des cours recensés 62
3.1 Objectifs poursuivis 62
3.2 Thèmes abordés 63
3.3 Cultures étudiées 63
3.4 Perspectives adoptées 63
3 5 Méthodes pédagogiques employées 64
3.6 Ressources didactiques utilisées 64

Catégorie 4 : Géographie
4.0 Noms des cours recensés 65
4.1 Objectifs poursuivis 65
4.2 Thèmes abordés 65
4.3 Cultures étudiées 66
4.4 Perspectives adoptées 67
4 5 Méthodes pédagogiques employées 67
4.6 Ressources didactiques utilisées 68

Catégorie 5 : Science politique
5.0 Noms des cours recensés 70
5.1 Objectifs poursuivis 70
5.2 Thèmes abordés 70
5.3 Cultures étudiées 72
5.4 Perspectives adoptées 72
5.5 Méthodes pédagogiques employées 73
5.6 Ressources didactiques utilisées 74

Catégorie 6 : Économique
6.0 Noms des cours recensés 75
6.1 Objectifs poursuivis 75
6.2 Thèmes abordés 75
6.3 Cultures étudiées 76
6.4 Perspectives adoptées 76
6.5 Méthodes pédagogiques employées 77
6.6 Ressources didactiques utilisées 77

Catégorie 7 : Psychologie
7.0 Noms des cours recensés 79
7.1 Objectifs poursuivis 79
7.2 Thèmes abordés 79
7.3 Cultures étudiées 80
7.4 Perspectives adoptées 80

7 5 Méthodes pédagogiques employées 81
7.6 Ressources didactiques utilisées 81

Catégorie 8 : Cours multidisciplinaires
8.0 Noms des cours recensés 82
8.1 Objectifs poursuivis 82
8.2 Thèmes abordés 83
8.3 Cultures étudiées 83
8.4 Perspectives adoptées 84
8 5 Méthodes pédagogiques employées 85
8.6 Ressources didactiques utilisées 86

Bloc 2 : *Humanities* 89

Catégorie 1 : «Visions du monde»
1.0 Noms des cours recensés 90
1.1 Objectifs poursuivis 91
1.2 Thèmes abordés 91
1.3 Cultures étudiées 94
1.4 Perspectives adoptées 95
1.5 Méthodes pédagogiques employées 96
1.6 Ressources didactiques utilisées 99

Catégorie 2 : «La connaissance»
2.0 Noms des cours recensés 102
2.1 Objectifs poursuivis 102
2.2 Thèmes abordés 104
2.3 Cultures étudiées 105
2.4 Perspectives adoptées 106
2.5 Méthodes pédagogiques employées 106
2.6 Ressources didactiques utilisées 108

Catégorie 3 : «La créativité»
3.0 Noms des cours recensés 110
3.1 Objectifs poursuivis 110
3.2 Thèmes abordés 110
3.3 Cultures étudiées 111
3.4 Perspectives adoptées 111
3.5 Méthodes pédagogiques employées 111
3.6 Ressources didactiques utilisées 114

Catégorie 4 : «Valeurs humaines et questions sociales»
4.0 Noms des cours recensés 116
4.1 Objectifs poursuivis 116
4.2 Thèmes abordés 117
4.3 Cultures étudiées 118
4.4 Perspectives adoptées 118
4.5 Méthodes pédagogiques employées 119
4.6 Ressources didactiques utilisées 120

Bloc 3 : Anglais 122

Catégorie 1 : «Survol de la littérature»
1.0 Noms des cours recensés 123
1.1 Objectifs poursuivis 123
1.2 Thèmes abordés 124
1.3 Cultures étudiées 125
1.4 Perspectives adoptées 126
1.5 Méthodes pédagogiques employées 127
1.6 Ressources didactiques utilisées 129

Catégorie 2 : «Cours thématiques»
2.0 Noms des cours recensés 132
2.1 Objectifs poursuivis 132
2.2 Thèmes abordés 133
2.3 Cultures étudiées 134
2.4 Perspectives adoptées 135
2.5 Méthodes pédagogiques employées 135
2.6 Ressources didactiques utilisées 137

Catégorie 3 : «Littératures nationales»
3.0 Noms des cours recensés 139
3.1 Objectifs poursuivis 139
3.2 Thèmes abordés 140
3.3 Cultures étudiées 140
3.4 Perspectives adoptées 141
3.5 Méthodes pédagogiques employées 142
3.6 Ressources didactiques utilisées 143

Catégorie 4 : «Les grandes oeuvres»
4.0 Noms des cours recensés 147
4.1 Objectifs poursuivis 147
4.2 Thèmes abordés 148

4.3 Cultures étudiées 149
4.4 Perspectives adoptées 149
4.5 Méthodes pédagogiques employées 149
4.6 Ressources didactiques utilisées 152

Catégorie 5 : «Langue et linguistique»
5.0 Noms des cours recensés 156
5.1 Objectifs poursuivis 156
5.2 Thèmes abordés 156
5.3 Cultures étudiées 157
5.4 Perspectives adoptées 157
5.5 Méthodes pédagogiques employées 157
5.6 Ressources didactiques utilisées 159

Bloc 4 : Langues modernes 161

Catégorie 1 : «Français : langue»
1.0 Noms des cours recensés 161
1.1 Objectifs poursuivis 162
1.2 Thèmes abordés 163
1.3 Cultures étudiées 163
1.4 Perspectives adoptées 163
1.5 Méthodes pédagogiques employées 164
1.6 Ressources didactiques utilisées 165

Catégorie 2 : «Français : littérature et civilisation»
2.0 Noms des cours recensés 166
2.1 Objectifs poursuivis 166
2.2 Thèmes abordés 167
2.3 Cultures étudiées 167
2.4 Perspectives adoptées 167
2.5 Méthodes pédagogiques employées 168
2.6 Ressources didactiques utilisées 169

Catégorie 3 : «Langues étrangères : langue»
3.0 Noms des cours recensés 172
3.1 Objectifs poursuivis 172
3.2 Thèmes abordés 174
3.3 Cultures étudiées 174
3.4 Perspectives adoptées 174
3.5 Méthodes pédagogiques employées 175
3.6 Ressources didactiques utilisées 176

Catégorie 4 : «Langues étrangères : littérature et civilisation» 177
4.0 Noms des cours recensés 177
4.1 Objectifs poursuivis 177
4.2 Thèmes abordés 178
4.3 Cultures étudiées 178
4.4 Perspectives adoptées 179
4.5 Méthodes pédagogiques employées 179
4.6 Ressources didactiques utilisées 179

Chapitre V - Besoins exprimés et solutions proposées 181

5.1 Obstacles généraux à la promotion de l'éducation interculturelle 182

5.2 Exemples de difficultés spécifiques et de solutions ponctuelles 186

5.2.1 Difficultés liées surtout au personnel enseignant 186

5.2.2 Difficultés liées surtout à la clientèle étudiante 189

5.2.3 Autres types de difficultés 193

5.3 Recommandations générales pour faciliter la promotion de l'éducation interculturelle 194

5.3.1 Recommandations liées surtout à l'ensemble des intervenants 194

5.3.2 Recommandations liées surtout au personnel enseignant 196

5.3.3 Recommandations liées surtout à la clientèle étudiante 197

Chapitre VI - Interprétation des données 199

Conceptions et degrés variables de l'interculturel

6.1 Objectifs poursuivis 200

6.2 Thèmes abordés 208

6.3 Cultures étudiées 209

6.4 Perspectives adoptées 213

6.5 Méthodes pédagogiques employées 216

6.6 Ressources didactiques utilisées 218

6.7 Besoins exprimés 219

Conclusion 223

Résumé des objectifs et de la méthode de recherche 223

Synthèse de l'analyse des résultats 224

Originalité et retombées de la recherche 228

Recommandations 229

Prospectives 230

Appendices

I Questionnaire sur les objectifs et pratiques d'éducation interculturelle (version française) 234

II Lettre d'invitation aux professeurs 238

III Lettre de rappel aux professeurs 239

IV Carton réponse 240

V Critères d'analyse des pratiques pédagogiques et numéros des questions correspondantes du questionnaire 241

VI Données brutes par disciplines des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier en Sciences humaines et en Lettres par ordre décroissant de priorité 242

VII Question sur les objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier : nombre de professeurs, de descriptions de cours et de réponses 246

VIII Synthèse par disciplines et par blocs disciplinaires des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier avec valeur de priorité intégrée et par ordre alphabétique 248

IX Synthèse par disciplines et par blocs disciplinaires des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier avec valeur de priorité intégrée et par ordre numérique décroissant 251

X Références 254

Bibliographie 261

Tableaux

I Distribution des élèves du réseau collégial par langue maternelle à l'automne 1989 10

II Distribution des élèves des collèges publics anglophones par langue maternelle à l'automne 1989 13

III Profil des sujets qui ont répondu au questionnaire 37

IV Profil des sujets qui ont participé à une entrevue 39

V Liste partielle des cours de deux *Special Studies Programs* offerts dans deux collèges différents 43

VI Objectifs de l'éducation interculturelle 48

VII Synthèse des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier dans l'ensemble des disciplines avec valeur de priorité intégrée et par ordre décroissant d'importance numérique 202

VIII Synthèse par blocs disciplinaires des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier avec valeur de priorité intégrée et par ordre décroissant d'importance numérique 204

IX Objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans certaines catégories de cours des quatre blocs disciplinaires avec valeur de priorité intégrée 206

RÉSUMÉ

En entreprenant cette recherche et l'élaboration du répertoire qu'elle comprend, nous visions l'objectif de faire connaître les pratiques d'éducation interculturelle qui ont cours dans les programmmes de Lettres et de Sciences humaines des cégeps anglophones, de façon à ce que le personnel enseignant des deux réseaux linguistiques puisse bénéficier de l'expérience précieuse accumulée en matière interculturelle depuis plusieurs années par bon nombre de professeurs du secteur anglophone.

Pour atteindre cet objectif, nous avons distribué un questionnaire et mené des entrevues de groupe auprès des enseignantes et enseignants des programmes de Sciences humaines et de Lettres de huit des neuf établissements où l'enseignement collégial est dispensé entièrement ou en partie en anglais. Le questionnaire portait principalement sur les pratiques pédagogiques interculturelles des participants et participantes, tandis que les entrevues étaient davantage centrées sur les besoins et suggestions du personnel enseignant en rapport avec l'éducation interculturelle. Les pratiques rapportées ont été analysées en fonction de six critères, soit 1) les objectifs poursuivis, 2) les thèmes abordés, 3) les cultures étudiées, 4) les perspectives adoptées, 5) les méthodes pédagogiques employées et 6) les ressources didactiques utilisées dans la centaine de cours qui ont été recensés. Ces pratiques ont ensuite été compilées et regroupées par discipline et se présentent ici sous forme de répertoire. Quant aux besoins et aux suggestions des participants et participantes, le résultat de leur compilation fait l'objet d'un chapitre à part qui sert à compléter le tableau de l'éducation interculturelle dans les établissements concernés.

Sur une échelle de dix, l'**objectif ethnoculturel** le plus prisé dans l'ensemble des disciplines est le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles.

Parmi les **thèmes** abordés en rapport avec des questions **ethnoculturelles**, ceux qui sont le plus fréquemment cités comme faisant partie des questions traitées dans les cours de notre répertoire sont, par ordre numérique décroissant: les notions de culture, d'ethnicité et de «race»; les préjugés, le racisme et la discrimination; les relations Nord-Sud, le colonialisme et l'impérialisme; enfin, l'immigration et le nationalisme.

Les **cultures et groupes ethnoculturels** mentionnées le plus souvent comme étant à l'étude des cours répertoriés sont la culture occidentale, la culture européenne, les groupes ethnoculturels européens vivant en Europe de l'Ouest et les groupes autochtones d'Amérique du Nord. Quant aux aires littéraires abordées dans les cours d'anglais, la plupart des oeuvres étudiées appartiennent au patrimoine littéraire mondial de langue anglaise: elles sont britanniques ou nord-américaines surtout, mais proviennent souvent d'autres pays du Commonwealth.

En général, les **perspectives ethnoculturelles** adoptées par les enseignants et enseignantes concernés s'inscrivent dans le courant majoritaire ou dominant. Celui-ci est habituellement qualifié d'occidental, de nord-américain ou d'européen. Par ailleurs, les perspectives de la population étudiante et celles des ressources didactiques utilisées sont beaucoup plus marqués d'accents minoritaires ou étrangers.

Les **méthodes pédagogiques** les plus utilisées sont les cours magistraux, les discussions, les travaux de recherche et les présentations orales. En général, ces activités mettent l'accent sur les différences. Elles se centrent habituellement sur certains aspects de collectivités ethnoculturelles étrangères ou minoritaires au Canada et les élèves des minorités ethniques sont surtout incités à explorer leur propre héritage ethnoculturel. Dans leurs cours, les enseignantes et enseignants ont souvent recours à la méthode comparative. Certains adoptent une perspective historique. Enfin, la plupart des professeurs participants s'attardent aux aspects cognitifs et sociaux des relations interculturelles et adoptent une approche positive et constructive face à la différence. Quelques uns prennent en compte de façon explicite la dimension affective des

rapports ethniques, mais certains d'entre eux semblent parfois utiliser des méthodes plutôt culpabilisantes.

En ce qui concerne les **ressources didactiques** utilisées, celles qui sont citées par les participantes et participants portent généralement sur des réalités étrangères, sur les relations interculturelles ou «interraciales», ou sur des questions habituellement associées aux collectivités minoritaires du Canada. Elles proviennent surtout d'Amérique du Nord et d'Europe et leurs principaux États-nations de référence sont le Canada ou les États-Unis.

Enfin, au chapitre des **besoins exprimés**, le manque de connaissances et de savoir-faire des enseignants et enseignantes en matière ethnoculturelle, doublée de la crainte de provoquer des effets négatifs, constitue apparemment la plus sérieuse des difficultés qui font obstacle à la promotion de l'éducation interculturelle dans les établissements concernés. Vient ensuite l'inquiétude des professeurs face à la possibilité que la place accordée à l'interculturel dans les programmes de Sciences humaines et de Lettres soit réduite conséquemment à la réforme de l'enseignement collégial. Troisièmement, le manque de matériel pédagogique adéquat apparaît comme une difficulté importante. Parmi les solutions proposées pour pallier aux difficultés éprouvées, la formation et le perfectionnement interculturels, ainsi que la création de contacts permettant des échanges entre intervenantes et intervenants sont à la fois celles qui ont été le plus souvent avancées par les professeurs participants et celles qui nous apparaissent les plus pertinentes.

INTRODUCTION

Depuis 1985, le pluralisme culturel retient de plus en plus l'attention des intervenantes et intervenants du milieu collégial québécois. Sur le plan des services d'enseignement en particulier, on cherche à imprimer un caractère interculturel et international au curriculum et aux pratiques pédagogiques de façon à répondre aux besoins engendrés, d'une part, par la diversification ethnoculturelle de la population étudiante et de la société québécoise, et, d'autre part, par la mondialisation accrue des échanges.

Le présent rapport rend compte des pratiques pédagogiques interculturelles qui ont cours dans les cégeps publics anglophones du Québec et qui ont été recensées dans le cadre d'une recherche que nous avons menée auprès d'enseignantes et d'enseignants de huit des neuf établissements ou sections d'établissements de ce secteur linguistique durant l'année scolaire 1992-1993. Les données recueillies proviennent des programmes de Sciences humaines et de Lettres et elles concernent les cours pris individuellement plutôt que les ensembles de cours appelés «Programmes spéciaux», tels les *Jewish Studies, International Studies* et *Liberal Arts*.

Le présent rapport comprend six chapitres. Les trois premiers chapitres traitent respectivement de la problématique, du cadre théorique et de la méthode de recherche. Le chapitre quatre constitue la partie la plus importante du rapport : il renferme la description détaillée des pratiques pédagogiques recensées. Les besoins exprimés par les participantes et participants, de même que les suggestions de ces derniers sont énumérés au chapitre V. Dans le dernier chapitre, consacré à l'interprétation des données, apparaissent une synthèse des tendances observées et des réflexions sur les données recueillies. Enfin, outre un résumé des résultats et un aperçu des retombées et des prospectives de recherche possibles, la conclusion contient quelques recommandations pour faire suite à la présente recherche.

Afin d'éviter d'alourdir le texte de ce rapport tout en faisant en sorte que le secteur féminin de la population touchée par cette recherche soit représenté le plus fidèlement possible, nous avons opté pour une féminisation sociologique plutôt que pour une féminisation linguistique

totale. Ainsi, lorsque nous référerons à des sujets féminins, nous emploierons la forme féminine; par ailleurs, dans les cas où nous désignerons des personnes des deux sexes, nous emploierons des formules telles que «les étudiantes et étudiants», «les enseignants et enseignantes» dans la mesure où elles n'allongerons pas indûment le texte. Lorsque cela semblera préférable, nous aurons recours à des vocables comme «élèves» et «professeurs» qui incluront implicitement la forme féminine.

CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE

La diversification récente de la composition ethnoculturelle de la population étudiante des collèges québécois — principalement dans la région métropolitaine de Montréal — a amené les intervenantes et intervenants qui oeuvrent dans cet ordre d'enseignement, de même que ceux et celles qui sont chargés de l'administrer, à chiffrer cette diversification, à évaluer son impact socioculturel et pédagogique, ainsi qu'à proposer des mesures ou à décrire des interventions déjà en cours visant à répondre adéquatement aux besoins engendrés par cette forme nouvelle d'hétérogénéité de la clientèle (Barrette, Gaudet et Lemay, 1993; Bertrand, 1990; Bureau, 1990; Collier, 1993; Delagrave, 1990a; Fontaine, 1991; Gaudet, 1993; *Impressions*, 1988-1994; Jean, 1992; Lanoux, 1990; Leclerc, 1990; Lemay, 1987a, 1987b, 1988, 1990 et 1991; Loslier, 1993a et 1993b; Mauffette, 1986 et 1993; Mulhall, 1986 et 1987; Ouellette, 1993; Rabb, 1984; Simard, 1985; Tchoryk-Pelletier, 1989).

Quelques documents (Bertrand, 1990; Bureau, 1990; Corriveau, 1986; Fontaine, 1991; Leclerc, 1990; Lefebvre, 1989 et 1989) font ressortir certaines différences importantes entre les deux secteurs linguistiques de l'ordre collégial québécois. Au point de vue démographique, notamment, la clientèle de chacun des secteurs n'est pas en tous points identique et comparable, même si elle est multiethnique dans les deux cas. C'est ce que la section suivante servira à démontrer.

1.1 Composition ethnoculturelle et linguistique de la clientèle collégiale

Voici une description de la diversité ethnoculturelle et linguistique de la population étudiante des cégeps dans les deux secteurs linguistiques.

1.1.1 Pourcentages dans le réseau et dans chacun des deux secteurs linguistiques

Voyons d'abord quelques données relatives à la langue maternelle des étudiantes et étudiants, données reproduites plus bas au tableau I. À l'automne 1989, 82,5 % des élèves du réseau collégial public étaient francophones, 10,2 % étaient anglophones et 7,4 % avaient déclaré une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. À l'intérieur de chacun des deux secteurs linguistiques, la distribution de la population étudiante se présentait de la façon suivante : la clientèle des cégeps francophones était composée à 95,8 % de personnes de langue française, de 0,8 % d'anglophones et de 3,4 % d'élèves allophones; du côté des établissements de langue anglaise, 15,8 % des élèves étaient de langue maternelle française, 57,1 % étaient de langue anglaise et 27,1 % étaient allophones.

TABLEAU I

Distribution des élèves du réseau collégial par langue maternelle à l'automne 1989

	Français	Anglais	Autres
Collèges du réseau public	82,5 %	10,2 %	7,4 %
Collèges francophones	95,8 %	0,8 %	3,4 %
Collèges anglophones	15,8 %	57,1 %	27,1 %

Source : Leclerc, 1990 : tableaux 1.9 et 2.2.

Au point de vue des origines et appartenances ethnoculturelles de la population étudiante, il existe très peu de données concernant la clientèle du réseau collégial. L'étude qui nous renseigne sans doute le plus sur cet aspect des collèges du secteur francophone est celle de Tchoryk-Pelletier (1989) qui porte sur le Collège de Saint-Laurent. Cette étude nous apprend que, par extrapolation pondérée de la base de sondage, les Néo-Québécois et Néo-Québécoises de première et deuxième générations représentaient 27,8 % de la clientèle de ce cégep à l'automne 1989 et que, parmi ces nouveaux venus, les élèves qui n'avaient déclaré qu'une seule origine ethnique ou culturelle (soit 94 % d'entre eux) étaient originaires de 47 pays différents (Tchoryk-Pelletier, 1989 : 8-9).

Au sujet du secteur de langue anglaise, on sait que

> l'effectif allophone est [...] largement issu de communautés linguistiques installées au Québec depuis longtemps : ainsi, 91 % des élèves de langue maternelle grecque et 86 % des élèves de langue maternelle italienne se concentrent dans les cégeps anglophones [...]. (Leclerc, 1991 : 19.)

Par ailleurs, Bureau a réalisé la seule étude qui traite avec force détails de la composition ethnoculturelle de la clientèle d'un collège anglophone, celle du Cégep Vanier. On y apprend notamment qu'en 1991, 20,7 % des étudiantes et étudiants touchés par le sondage de Bureau étaient nés ailleurs qu'au Canada et qu'ils provenaient de 35 pays différents; que 78 % des parents des élèves qui faisaient l'objet de l'étude étaient nés à l'étranger; et que le nombre des pays d'origine de ces parents s'élevait à 55 (Bureau, 1991 : 11 et 21).

Comme cela se produit avec la population en général (Paillé,1989 : 23), les élèves francophones, anglophones et allophones se distribuent inégalement sur le territoire québécois, et ce phénomène se répercute sur le réseau collégial. L'examen des statistiques fournies par Leclerc (1991) fait ressortir deux phénomènes particulièrement. D'abord, les allophones sont beaucoup plus nombreux dans les collèges de la région métropolitaine de Montréal où ils se concentraient à 94 % en 1989 (Leclerc, 1991 : 18). Deuxièmement, la proportion des étudiants et étudiantes francophones dans certains établissements de langue anglaise s'avère parfois élevée. Au Collège régional de Champlain, par exemple, les élèves de langue maternelle française représentaient 17,4 % de la population étudiante du Campus Saint-Lambert-Longueuil en 1989, 43,1 % de celle du Campus de Lennoxville et jusqu'à 57,4 % de la clientèle du Campus St-Lawrence (voir tableau II).

Dans les cégeps francophones, la proportion d'allophones s'est multipliée par trois de 1983 à 1989, en passant de 1,1 % à 3,4 % de la population étudiante totale et, du côté anglophone, la proportion de la clientèle allophone a enregistré une légère diminution de 29 % à 27,1 % au cours de la même période (Leclerc, 1990 : tableau 2.2). De plus, la Charte de la langue française, adoptée en 1977, a dirigé le flot des élèves allophones vers les écoles de langue française, et les effets de cette réorientation ont commencé à se faire sentir dans l'ordre collégial : «de 1987 à 1989, on a enregistré un accroissement de 14 %

du nombre d'inscriptions des élèves allophones au secteur français et une baisse de 12 % au secteur anglais» (Leclerc, 1991 : 19). Ces deux observations permettent de prévoir que la proportion des étudiantes et étudiants allophones continuera de s'accroître dans les collèges de langue française. En outre, elles justifient les recherches effectuées dans le but de mieux connaître cette clientèle et d'adapter les services à la pluriethnicité de plus en plus caractéristique du secteur collégial francophone. Elles justifient aussi les études visant à constater les initiatives menées dans le réseau anglophone afin de transférer au secteur de langue française celles de ces expériences qui se sont avérées les plus heureuses. Ceci étant dit, le réseau anglophone demeure encore celui où se concentre la majorité des élèves allophones du secteur public collégial.

1.1.2 Élèves francophones, étrangers, allophones ou issus des communautés culturelles au secteur de langue anglaise

D'après l'étude de Leclerc (1990 : tableau 2.1), 61,2 % des étudiants et étudiantes de langue maternelle autre que le français ou l'anglais étudiaient dans un collège de langue anglaise en 1989, contre 38,8 % qui étaient inscrits dans le réseau collégial francophone. Par ailleurs, comme nous l'avons vu plus tôt, les élèves allophones représentaient 27,1 % de la clientèle des cégeps anglophones en 1989 contre seulement 3,4 % de la population des collèges de langue française (voir tableau I ci-haut). Le tableau II, présenté ci-dessous, nous renseigne sur la population totale de chacun des établissements publics anglophones à l'automne 1989, de même que sur la distribution de leur clientèle étudiante par langue maternelle à l'automne 1989.

TABLEAU II

Distribution des élèves des collèges publics anglophones par langue maternelle à l'automne 1989

	Français	Anglais	Autres
Dawson	55,2 %	11,1 %	33,7 %
Vanier	48,1 %	8,8 %	43,1 %
John-Abbott	72,7 %	16,8 %	10,4 %
Champlain Campus, Saint-Lambert - Longueuil	51,9 %	17,4 %	30,7 %
Champlain Campus, Lennoxville	54,7 %	43,1 %	2,3 %
Heritage	82,1 %	14,0 %	3,8 %
Champlain Campus, Lennoxville	37,3 %	57,4 %	5,3 %

Source : Leclerc, 1990 : tableau 2.3.

Parmi les allophones, la proportion des élèves autochtones qui fréquentent les cégeps anglophones s'accroît : au Collège Heritage, cette clientèle représentait 8 % de la population étudiante totale à l'automne 1991 et 10 % à l'automne 1993. (Entrevue avec le directeur des Services aux étudiants du Collège Heritage, 28 octobre, 1993.) En outre, bien que les communautés culturelles d'implantation ancienne y représentent la majorité des étudiants allophones (Leclerc, 1991 : 19), les collèges de langue anglaise accueillent de plus en plus d'immigrants récemment arrivés au pays, à la faveur du fait que la loi 101 ne touche pas la clientèle collégiale. Au Collège Vanier par exemple, de 6,2 % qu'elle était en 1989, la proportion des étudiants et étudiantes qui n'avaient pas la citoyenneté canadienne est passée à 9,5 % en 1991, égalant ainsi celle des élèves étrangers au Collège de Saint-Laurent (Bertrand, 1990 : 18 et DGEC : 1991b : 41-42, 57-58, 130-131, 145-146). Enfin, il ne faut pas négliger l'impact de la présence de 15,8 %

d'élèves francophones dans les cégeps de langue anglaise à l'automne 1989 (Leclerc, 1990 : tableau 2.2).

D'autre part, la plupart des établissements anglophones — ceux de la région montréalaise notamment — reçoivent des élèves francophones, allophones ou issus des communautés culturelles depuis leur fondation. Ceci leur confère une certaine expérience de la pluriethnicité — que soulignent Bertrand (1991a), Fontaine (1991), Gendreau (1990), Lefebvre (1988 et 1989) et Simard (1985) — , expérience dont tout le réseau collégial devrait pouvoir bénéficier.

1.2 État de la recherche

Si l'on examine les titres des documents qui portent sur les différents aspects de la diversité ethnoculturelle au collégial, on s'aperçoit que la plupart de ces textes concernent uniquement ou principalement le secteur francophone du réseau collégial. Étant donné le sujet de notre recherche, il ne nous semble pas opportun de faire ici la recension des écrits consacrés entièrement à ce secteur linguistique; toutefois, nous y ferons référence dans les prochaines sections du présent rapport, au sujet du problème de recherche et du cadre théorique de la présente étude. Par ailleurs, dans les paragraphes qui suivent, nous résumerons les documents qui, sans y être consacrés, traitent de façon plus ou moins directe des cégeps de langue anglaise et, naturellement, ceux qui portent exclusivement sur ces derniers.

À notre connaissance, c'est à 1985 seulement que remonte le premier rapport de recherche portant — entre autres sujets — sur la question de la pluriethnicité dans le secteur anglophone du réseau collégial québécois (Simard, 1985). Cette étude fait état de la diversification ethnoculturelle de la population québécoise en général et du milieu éducatif en particulier. Elle rapporte quelques positions ministérielles à ce sujet et elle s'attarde à rendre compte des effets de cette forme d'hétérogénéité dans le réseau collégial au double point de vue pédagogique et

social. En 1988, une étude exploratoire inédite s'attachait exclusivement à la situation des cégeps de la région de Montréal (Lefebvre, 1988). Cette étude énumère les besoins ressentis par rapport à la pluriethnicité de la clientèle étudiante (des collèges francophones surtout), dresse une liste sommaire des interventions en cours à ce sujet et propose quelques pistes d'action.

Deux ans plus tard, nous avons publié un article sur la diversité ethnoculturelle au Collège Vanier (Bertrand, 1990), article dans lequel — entre autres sujets — nous décrivons la dimension interculturelle et internationale de quelques cours et «programmes d'études spéciaux». Puis, nous avons réalisé une recherche sur la culture organisationnelle des cégeps anglophones (Bertrand,1991a). Cette étude établit des liens entre la composition ethnoculturelle de la population étudiante et enseignante sur le curriculum des cégeps anglophones, ainsi que sur l'approche à la pluriethnicité que privilégient les établissements de langue anglaise.

Enfin, une recherche publiée en juin 1993 fait état de l'expérience d'une vingtaine de professeurs qui ont enseigné à des étudiantes et étudiants autochtones dans deux cégeps anglophones (les collèges Heritage et John-Abbott) et propose des stratégies pédagogiques adaptées à cette clientèle (Collier, 1993).

Mais l'étude dont l'objectif était de traiter de la pluriethnicité dans les collèges anglophones de la manière la plus exhaustive est celle de Fontaine (1991) publiée sous le titre *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les collèges anglophones*. Cette étude constituait ce que l'on pourrait appeler le «pendant anglophone» d'une recherche effectuée au même moment par Lemay (1990) sur les cégeps francophones et qui s'appuyait sur les réponses à un questionnaire suivi d'entrevues visant à déterminer quels étaient les services offerts par les collèges à l'époque en rapport avec l'accueil et l'intégration des élèves des minorités ethniques. Le rapport de recherche de Fontaine se présente comme un survol de tous les services disponibles dans les cégeps de langue anglaise (exception faite des sections anglophones du Collège de Gaspé et des Îles et du Cégep

de Sept-Îles). Il s'agit donc des Services aux étudiants, du Registrariat, des Centres d'apprentissage, des Services du personnel, des Services de l'éducation des adultes et des Services pédagogiques, en plus des services d'enseignement proprement dits.

Les informations relatives à ces derniers proviennent d'une trentaine d'étudiants et étudiantes qui ont été interviewés et des trente directeurs de services (pédagogiques et autres) qui ont été rejoints en personne ou par le moyen d'un questionnaire, les enseignantes et enseignants eux-mêmes n'ayant pas fait partie de l'échantillon (Fontaine, 1991 : 4). Les entrevues elles-mêmes ont été menées dans les quatre campus anglophones de la région montréalaise (Fontaine, 1991 : 3).

L'auteur affirme qu'il existe une «pléthore de cours» dont l'orientation (très souvent internationale) est nettement interculturelle (Fontaine, 1991 : 12-16). Cependant, il ne fournit pas de renseignements précis sur les cours et programmes de cours spéciaux auxquels il fait référence (noms des cours, disciplines concernées, contenus, méthodes pédagogiques et matériel utilisé). Il ne définit pas non plus la notion d'«éducation interculturelle» qu'il utilise. Il s'avère donc difficile d'évaluer la situation à laquelle il se réfère.

Le rapport de Fontaine donne le coup d'envoi des recherches sur les cégeps de langue anglaise, mais elle ne fournit pas une image très claire et très complète des pratiques d'éducation interculturelle qui ont cours dans ce secteur linguistique. Il nous semble une erreur d'avoir posé telles quelles aux intervenants et intervenantes des collèges anglophones des questions qui avaient été conçues à l'origine à l'intention du personnel des établissements de langue française. Selon nous, cette méthode ne tient pas compte des différentes façons de percevoir la diversité ethnoculturelle. Par exemple, les services offerts par ces collèges ne visent pas particulièrement «l'accueil et l'intégration des étudiants des minorités ethniques» (Fontaine, 1991 : 5). En ce sens, Fontaine (1991 : 6) note que «les établissements anglophones n'envisagent pas l'intégration de leurs élèves, anglophones ou allophones, à la société québécoise sous le même angle que les

cégeps francophones». Du côté francophone, la «société québécoise» — le «nous collectif» auquel on cherche à intégrer les minorités ethniques — représente généralement celle des Québécois francophones de vieille souche (McAndrew, 1987 : 245). Par contre, pour la plupart des intervenantes et intervenants des cégeps de langue anglaise (personnel vivant au Canada depuis au moins une quinzaine d'années, en général, et clientèle étudiante «de souche» ou issue de minorités ethniques majoritairement d'implantation ancienne), l'«intégration» renvoie plutôt à la société canadienne (Berthelot, 1990 : 33) perçue comme pluriculturelle et bilingue, sinon multilingue.

Cette perception différente de la pluriethnicité et de l'intégration ne signifie naturellement pas que les professeurs des collèges anglophones ne s'intéressent pas à l'éducation interculturelle. Le fait que, d'après Fontaine, «la notion d'interculturalisme n'a pas éveillé beaucoup d'écho» chez ses interlocuteurs et qu'elle a été «systématiquement mal comprise et même associée au racisme» ne doit pas nous amener à conclure au «constat d'échec interculturel» dont il fait état (Fontaine, 1991 : 19). À notre avis, cette perception peut découler d'une certaine faiblesse méthodologique de la recherche en question (absence de clarifications sur le sens que le chercheur accorde à la notion d'interculturalisme) plutôt qu'à un manque de dispositions interculturalistes chez les personnes rejointes par le sondage. Du reste, Fontaine lui-même signale ailleurs la grande attention portée aux questions ethniques et interculturelles dans les collèges de langue anglaise (Fontaine, 1991 : 12-16 et 40-45).

1.3 Question de recherche

Nous venons de faire état de certaines des différences qui existent au point de vue démographique entre la clientèle des cégeps anglophones et celle des collèges de langue française. Cela nous amène à nous interroger sur l'aspect pédagogique de chacun de ces secteurs linguistiques. Sur ce plan, il semble que les approches à la pluriethnicité qui se sont développées diffèrent aussi d'un secteur à l'autre.

En ce qui concerne les cégeps de langue française, Lemay (1990, 54) signale des carences dans les pratiques interculturelles, particulièrement en ce qui concerne les contenus de programmes et de cours. Du côté anglophone, les enseignantes et enseignants paraissent avoir développé une certaine expertise en ce qui concerne les questions ethnoculturelles. Cela serait attribuable, en partie du moins, au fait que les collèges anglophones jouissent d'une plus longue expérience de la diversité ethnoculturelle, tant sur le plan de sa clientèle (Leclerc, 1990 : tableau 2.2) que sur celui de son personnel (Bertrand, 1990; Corriveau : 1986). Mais, en définitive, on ne connaît que les grandes lignes et quelques bribes de ce qui se fait concrètement en matière d'éducation interculturelle dans les cégeps de langue anglaise (Bertrand, 1990; Fontaine, 1991).

Parmi les textes qui font état de besoins exprimés par des intervenants et intervenantes du réseau collégial en rapport avec la diversité ethnoculturelle, nombreux sont ceux qui signalent le manque de moyens concrets pour rendre plus interculturelles les pratiques pédagogiques à l'ordre collégial québécois. Si l'on examine les écrits qui portent sur l'éducation interculturelle, on remarque en effet que les documents disponibles à l'heure actuelle sont en grande partie d'ordre théorique et que, s'ils s'attachent aux applications pratiques, ils concernent le plus souvent d'autres systèmes ou ordres d'enseignement plutôt que l'ordre collégial québécois.

Par ailleurs, les documents qui touchent la pédagogie interculturelle dans les collèges québécois traitent la plupart du temps du secteur de langue française. Or, les professeurs des cégeps anglophones ont vraisemblablement développé des pratiques interculturelles riches et variées (Bertrand, 1990; Fontaine, 1991).

Pour le bénéfice de l'ensemble du réseau collégial, il semble donc pertinent de se demander : «Quelles sont au juste les pratiques interculturelles qui ont cours dans le secteur anglophone du réseau des cégeps publics québécois ?»

Définitions des termes opératoires

Dans la présente section, nous fournissons une définition des termes le plus souvent ilisés au cours de cette recherche, exception faite de l'expression «éducation interculturelle», ont la définition figure au chapitre II, consacré au cadre théorique. Ce qui suit constitue une ersion française des définitions en langue anglaise qui accompagnaient le questionnaire utilisé our cette recherche; ces définitions ont servi de base aux deux collectes de données (par ques-onnaire et par entrevue) et au traitement de ces données.

CULTURE :

Selon Bullivant (1984 : 4), la culture représente

> un système de connaissances (actuelles et traditionnelles) et de conceptions valorisées, interdépendantes, organisées suivant un modèle, qui prennent forme dans les comportements et les artefacts, et qui sont transmises de façon symbolique et non symbolique aux membres [de cette culture]; tout au long de l'histoire, la société a fait évoluer ces connaissances et ces conceptions, les modifie progressivement et les accroît afin de comprendre et de résoudre ce qu'elle définit comme étant ses problèmes existentiels présents et futurs. (*Notre traduction.*)

GROUPE ETHNIQUE :

Un groupe ethnique est un groupe de personnes qui ont des traits culturels communs, le sentiment d'appartenir à une communauté et qui, habituellement, ont des origines ancestrales, géographiques ou nationales communes ou une histoire commune. De plus, les membres d'un groupe ethnique peuvent partager l'un ou l'autre, ou plusieurs des éléments qui suivent : la «race» ou certaines caractéristiques physiques, une langue, une religion ou un territoire. Un groupe ethnique peut avoir un statut minoritaire ou majoritaire dans une société donnée. (*Notre définition.*)

GROUPE ETHNOCULTUREL :

Un groupe ethnoculturel est un groupe de personnes qui est soit équivalent, plus petit ou plus grand qu'un groupe ethnique. Un groupe ethnoculturel se caractérise par des traits culturels communs qui sont habituellement associés aux groupes ethniques (religion, langue, territoire, etc.), mais ces traits peuvent être communs à un nombre plus petit ou plus grand de personnes qu'il n'y en a dans un groupe ethnique donné. Par exemple, les Européens forment un groupe ethnoculturel plus grand que les différents groupes ethniques qui habitent l'Europe. Par contre, les Nord-Américains de culture italienne constituent un groupe ethnoculturel plus petit que le groupe formé par les citoyens du monde entier qui sont de culture italienne. Les membres d'un groupe ethnoculturel ont en commun des caractéristiques ethnoculturelles, par opposition aux groupes qui ont des caractéristiques culturelles en commun mais dont la culture commune est déterminée par des facteurs tels que l'âge, le sexe, la classe sociale, la profession, le lieu de travail, etc. Dans des cas comme ceux-ci, on utilise des termes comme «culture masculine», «culture populaire», «culture professionnelle» et «culture organisationnelle». (*Notre définition.*)

MULTICULTUREL :

Dans le contexte de cette recherche, le terme «multiculturel» signifie «diversifié au point de vue ethnoculturel». (*Notre définition.*)

MULTICULTURALISME :

Dans le contexte de cette recherche, le terme «multiculturalisme» est utilisé strictement au sens descriptif. Il se rapporte à la diversité ethnoculturelle d'une société donnée et non à la politique canadienne du multiculturalisme. (*Notre définition.*)

Un terme qui apparaît assez fréquemment dans ce rapport mais dont la définition ne figurait pas parmi la liste des termes définis sur le questionnaire est celui de «race»; nous

l'utilisons systématiquement entre guillemets, même si les personnes qui ont participé à la recherche n'ont pas toujours pris cette précaution elles-mêmes.

«RACE» :

D'après Barrette, Gaudet et Lemay (1988 : 38), la «race» est une unité

> de classification d'une espèce déterminée par des références géographiques et génétiques. L'application de cette notion, dans le cas de l'espèce humaine, est impossible en raison de la grande dispersion des caractères génétiques des populations locales.

Ceci étant établi, deux raisons motivent l'utilisation du terme «race» et de ses dérivés dans le présent rapport et dans le questionnaire qui a servi à la collecte des données dont il fait état : d'abord, le recours à ces vocables permet de rapporter le plus fidèlement possible les propos des personnes qui ont participé à la recherche; deuxièmement, il rend compte de la persistance du concept de «race» et de ses conséquences, phénomènes sociologiques qui ne peuvent être tus.

CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE

Les lignes qui suivent contiennent une description du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche.

2.1 Éducation interculturelle, multiculturelle ou multiethnique : quelques repères historiques et idéologiques

L'éducation dite «interculturelle» a été définie de différentes façons au cours des 20 dernières années. Pour certains théoriciens, l'éducation «interculturelle» se distingue nettement de l'éducation dite «multiculturelle». Par exemple, Hannoun — qui s'est penché sur le cas de l'Europe, et plus particulièrement sur celui de la France — affirme que le «multiculturalisme» (donc l'éducation «multiculturelle») se base sur l'hypothèse de l'irréductible pluralité des cultures et vise à maintenir les particularismes des groupes (1987 : 71-94).

Au Canada, le terme «multiculturalisme» renvoie très souvent à la **politique** fédérale du multiculturalisme qui a été adoptée en 1971 et qui a pris la forme d'un article de loi en 1988 (ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté du Canada, 1990). Au sujet de cette politique, Berthelot (1990 : 30) rapporte qu'elle a été généralement bien accueillie au Canada anglophone, alors qu'au Québec la grande majorité a trouvé inacceptable «que les francophones soient ramenés au même rang que les autres groupes ethniques». Selon Berthelot (1990 : 30), la critique principale que les Québécois de langue française ont adressée à la politique du multiculturalisme n'était pas liée à «la crainte que cela ne conduise à une accentuation des différences entre les groupes» (crainte qui, selon lui, aurait été exprimée par une minorité de citoyens au Canada anglais), mais plutôt au refus de reconnaître le «statut privilégié qu'ils [les anglophones] détenaient depuis la Conquête».

Au Québec, l'«interculturalisme» est né du concept de «convergence culturelle» lui-même élaboré en réaction au «multiculturalisme» (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1981). On oppose couramment ces deux courants comme s'ils étaient antinomique mais, d'après Berthelot (1990 : 33), «la divergence la plus fondamentale [entre le «multiculturalisme» et l'«interculturalisme»] concerne la définition de la société d'accueil : le Canada pour les uns, le Québec pour les autres». En effet, Berthelot (1990 : 33) signale que «la politique québécoise rejoint, à plus d'un titre, la politique multiculturelle canadienne (soutien aux groupes ethniques, reconnaissance des langues et des cultures d'origine, etc.)». Ajoutons à cela que l'«interculturalisme» n'est pas seul à promouvoir la compréhension et les échanges intercommunautaires, de même que la participation entière et équitable de toutes les collectivités à tous les secteurs d'activité de notre société : la politique fédérale du multiculturalisme va également dans ce sens (ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté du Canada, 1990 : 13-15, alinéas (c), (f), (g) et (h)).

Et qu'en est-il des **programmes et pratiques** que l'on dit d'**«éducation multiculturelle»** dans plusieurs parties du monde (en Grande-Bretagne, en Australie, aux États-Unis et au Canada anglais, notamment) ? L'observation révèle que ces programmes et pratiques correspondent fréquemment à ce que l'on entend généralement par «éducation interculturelle» au Québec. En effet, sous des appellations différentes, l'une et l'autre visent souvent les mêmes objectifs complémentaires. Suivant le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1988:7), les objectifs de l'éducation dite «interculturelle» sont la promotion de l'égalité des chances, de l'intégration et de la lutte au racisme d'une part et, d'autre part, la valorisation de la diversité et du pluralisme .

Comme dans le cas de l'éducation «interculturelle», l'éducation «multiculturelle» est définie de plusieurs façons différentes et les notions qu'elle recoupe varient d'une époque et d'un contexte à l'autre (Berthelot, 1990 : 87-90). Les appellations aussi varient. Par exemple, Banks (1988b:80) préfère parler d'éducation «multiethnique» car, à son avis, l'éducation «multicu-

lturelle» recouvre un champ beaucoup plus vaste qui comprend, entre autres réalités, celles qui sont liées au sexe et à la classe sociale des individus. Pour notre part, nous excluons de notre définition les paramètres comme le sexe et la classe sociale, car ils ne sont pas directement liés aux dimensions ethnoculturelles qui font l'objet de cette recherche. Toutefois, nous sommes consciente de l'incidence de ces paramètres sur les questions qui nous occupent et nous ne manquerons pas d'y faire référence dans l'analyse et l'interprétation des données en temps opportun.

2.2 Objectifs généraux de l'éducation interculturelle, multiculturelle ou multiethnique

Parmi les objectifs que l'on prête à l'éducation «interculturelle», «multiculturelle» ou «multiethnique» dans les pays occidentaux industrialisés et qui sont directement liés à des questions ethnoculturelles, on retrouve des éléments qui relèvent soit du champ des connaissances (le «savoir»), soit de celui des habiletés (le «savoir-faire»), ou encore du domaine des attitudes (le «savoir-être»). Voici la liste des dix objectifs — ou catégories d'objectifs — les plus souvent inclus de façon explicite dans les textes (gouvernementaux et non gouvernementaux) d'auteurs issus de pays occidentaux industrialisés, et qui traitent de ce type de programmes éducatifs :

A. Le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée;

B. Le développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de sa propre culture;

C. Le développement du respect et de l'estime de soi;

D. La promotion, chez les membres des minorités, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent;

E. L'information et la promotion de la lutte contre les préjugés et contre toute forme de discrimination;

F. La promotion de l'égalité des chances;

G. Le développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne;

H. Le développement de la compréhension internationale;

I. Le développement de la solidarité internationale;

J. La promotion de l'action sociale.

L'identification des besoins linguistiques des élèves issus des minorités linguistiques et la satisfaction de ces besoins sont parfois considérées comme des objectifs de l'éducation interculturelle mais nous ne les incluons pas dans la définition que nous proposons plus loin.

Par ailleurs, nous invoquons trois raisons pour préférer l'usage de l'expression «éducation interculturelle» plutôt que «éducation multiculturelle» ou «multiethnique». D'abord, le terme «multiethnique» semble exclure les questions culturelles qui relèvent de l'ethnicité mais qui la dépassent, comme les questions relatives aux grandes aires de civilisations (cultures orientale, occidentale, etc.). En second lieu, l'adjectif «interculturel» suppose une interaction entre les acteurs sociaux concernés, alors que le qualificatif «multiculturel» donne l'impression qu'il se limite à décrire la diversité ethnoculturelle de ces acteurs, sans faire référence à la dynamique de leurs rapports (Abdallah-Pretceille, 1985 : 29). Enfin, depuis l'adoption de la politique fédérale du multiculturalisme, le terme «multiculturalisme» est presque toujours associé à ladite politique, même si, au départ, ce terme se limitait à **désigner** la diversité ethnoculturelle de la population canadienne (sens purement descriptif), diversité que la politique, elle, entendait **gérer** (sens prescriptif).

2.3 Éducation interculturelle : définition et objectifs spécifiques pour le Québec

Donc, ce que nous entendons par «éducation interculturelle», c'est la forme d'éducation qui vise les dix objectifs ou catégories d'objectifs que nous avons énumérés plus haut. En ce qui a trait aux populations visées, l'éducation interculturelle concerne toutes les collectivités ethnoculturelles du globe, mais elle s'intéresse particulièrement à celles qui cohabitent dans une société ou sur un territoire donné. Enfin, elle aborde les questions ethnoculturelles dans une perspective comparative (Banks, 1988b : 35), à la lumière des sciences humaines (Clanet, 1985 : 741-747) et notamment de l'histoire (Abdallah-Pretceille, 1989 : 233-235; Clanet, 1985 : 737-738), en prenant en compte les différents types de relations que ces collectivités ont entretenues (Abdallah-Pretceille, 1985) ou évité d'avoir entre elles au cours de leur histoire commune. Pour ce qui est du Québec, par exemple, le Conseil des collèges (1992 : 81) rappelle que de

> tout temps, les habitants du territoire québécois ont vécu, à une échelle plus ou moins large, dans une société pluraliste. Arrivés de France, d'Angleterre ou d'ailleurs, les femmes et les hommes venus ici ont occupé un territoire d'abord habité par des nations autochtones. Au gré des guerres, des conquêtes, des alliances et des traités, des communautés francophones, anglophones et amérindiennes se sont formées et ont vécu ici dans des conditions d'autonomie ou de dépendance variables selon les époques.
>
> Quels que soient les soubresauts ou les tournants qui ont marqué l'histoire du Québec, celui-ci reste, encore aujourd'hui, à la recherche d'un équilibre entre ses composantes d'origine auxquelles se greffent, depuis plusieurs années, des arrivants de divers continents.

Comme Volcy (1992 : 3-7) le fait remarquer avec justesse, les différents programmes de formation interculturelle qui existent au Québec francophone ne visent pas tous les mêmes objectifs : certains privilégient la lutte contre la discrimination, d'autres la compréhension interculturelle, etc. Mais, au-delà de ces champs variables d'intervention, les programmes d'éducation interculturelle au Québec français ont encore tendance à suivre l'orientation générale prescrite par le discours interculturel des instances gouvernementales et paragouvernementales.

En effet, le but ultime visé par ces programmes semble être le plus souvent ce que l'on appelle l'«intégration» à la «société québécoise» des immigrants et des «Québécois des communautés culturelles», priorité d'action qui a été mise de l'avant à la fin des années 1970 et au début des années 1980 avec la publication de *La politique québécoise du développement culturel* (ministère d'État au Développement culturel, 1978) et *Autant de façons d'être Québécois (...)* (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1983).

En 1990 cependant, une nouvelle étape est amorcée. Le gouvernement québécois a publié son *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990a), qui a suscité de nombreux débats sur le thème de l'intégration et de la terminologie la plus appropriée pour désigner les acteurs engagés — et leurs rôles respectifs — dans le processus dit d'«intégration». Ces débats ont fait apparaître beaucoup plus clairement que dans les années 1970 et 1980 les divergences d'opinions qui existent à ce sujet.

Sur le plan éducatif, cette réflexion a démontré qu'au Québec, comme dans les autres États occidentaux industrialisés, les objectifs privilégiés par les politiques et programmes liés à l'éducation interculturelle varient en fonction de l'époque et du lieu (pays, région, unité administrative, ...), de même qu'en fonction des intérêts des individus et des groupes ou organisations qui les conçoivent (gouvernements, groupes d'intérêts, regroupements ethnoculturels, etc.). En d'autres termes, il n'existe pas de modèle universel neutre d'éducation interculturelle : les politiques, les programmes et les pratiques qui existent (ou dont on souhaite l'existence) prennent tous racines dans un contexte démographique, politique et culturel donné, d'où leurs orientations et leurs formes variables (Abdallah-Pretceille, 1985 : 26-31).

2.4 Perspective interculturelle

Dans la présente recherche, le terme «interculturel» revêt le sens que lui accorde Abdallah-Pretceille (1985 : 29), c'est-à-dire une «perspective», «une modalité d'appropriation parmi d'autres, de l'humain». D'après cette auteure, ce ne sont donc pas

> les cultures, ni même les relations entre des groupes et des individus appartenant à des cultures différentes qui constituent la notion d'«interculturel» mais la façon dont l'analyse prend en compte le paramètre culturel, avec toutes les incidences théoriques, épistémologiques et méthodologiques qui y afférent, notamment les perspectives subjectiviste, interactioniste et situationnelle (Abdallah-Pretceille, 1985 : 30).

La perspective interculturelle est **subjectiviste** «dans la mesure où le point de vue de la personne et/ou de l'acteur, sujet individuel ou collectif, est reconnu et admis comme composante même du processus d'appropriation»; elle est **interactioniste** car «le discours interculturel prend en compte les interactions entre Moi et Autrui et leurs interdéfinitions», et il «induit un questionnement autant sur l'objet que sur l'observateur lui-même»; enfin, elle est **situationnelle** puisque «les cultures ne sont pas des plasmas existentiels mais sont actualisées dans un temps, un lieu marqué par l'histoire, l'économique, le politique donc par le conjoncturel» (Abdallah-Pretceille, 1985 : 30-31).

2.5 Objectifs de la recherche

Nous avons énuméré plus tôt les objectifs généraux de l'éducation interculturelle. Par ailleurs, nous avons établi que notre question de recherche est la suivante : quelles sont au juste les pratiques interculturelles qui ont cours dans le secteur anglophone du réseau des cégeps publics québécois. Voici donc les objectifs de recherche que nous vous proposons d'atteindre : d'une part, découvrir et décrire les pratiques d'éducation interculturelle qui ont cours dans les cégeps anglophones; d'autre part, fournir aux professeurs des deux secteurs linguistiques du

réseau collégial des suggestions concrètes pour enrichir d'une dimension interculturelle l'enseignement des langues, de la littérature et des sciences humaines.

CHAPITRE III - MÉTHODE DE RECHERCHE

CHAPITRE III - MÉTHODE DE RECHERCHE

Tel qu'il est indiqué au chapitre de la problématique, nous visions deux objectifs en entreprenant cette recherche : d'une part, découvrir et décrire les pratiques d'éducation interculturelle qui ont cours dans les cégeps anglophones; d'autre part, fournir aux professeurs des deux secteurs linguistiques du réseau collégial des suggestions concrètes pour enrichir la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, de la littérature et des sciences humaines. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode de recherche de type qualitatif comprenant quelques éléments quantitatifs.

3.1 Échantillon

Comme nous l'avons indiqué plus haut, cette recherche porte sur le secteur anglais du réseau collégial public québécois. Celui-ci compte cinq cégeps anglophones — dont l'un comprend trois campus dispersés sur le territoire — et deux sections de langue anglaise situées dans des cégeps francophones. Ce sont le Collège régional de Champlain, formé des campus Lennoxville (à Lennoxville, près de Sherbrooke), Saint-Lambert-Longueuil (à Saint-Lambert) et St. Lawrence (à Sainte-Foy); les collèges Dawson (à Westmount), John-Abbott (à Sainte-Anne-de-Bellevue) et Vanier (à Saint-Laurent), tous trois sur l'île de Montréal; le Collège Heritage, à Hull; et, enfin, la section anglophone du Collège de la Gaspésie et des Îles et celle du Cégep de Sept-Îles.

Étant donné la distance qui sépare les trois campus de l'un de ces collèges — distance qui engendre dans chaque campus une réalité socioculturelle distincte — nous avons choisi de traiter ces établissements séparément. Par ailleurs, afin d'assurer le caractère anonyme des

collèges et campus engagés dans cette recherche, nous employons le terme «établissement», qu'il s'agisse d'un cégep à emplacement unique, de l'un des campus d'un collège régional établi dans différentes régions ou encore d'une section d'établissement. Ainsi, selon le calcul qui résulte de ce choix, le secteur anglophone public compte neuf «établissements».

Huit de ces neuf établissements nous ont accordé l'autorisation de mener notre enquête auprès des professeurs qui y enseignent. Un seul établissement anglophone n'est donc pas représenté par les données que nous avons recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues et dont nous faisons part dans le présent rapport. Cependant, lorsqu'il s'agit de renseignements qui appartiennent au domaine public (comme ceux qui sont contenus dans les annuaires des différents collèges), nous fournissons les informations que nous jugeons pertinentes sur tous les établissements sans exception.

Les données que nous présentons ici ont été recueillies au cours de l'année 1992-1993. Comme nous l'indiquions en introduction, notre recherche concerne les professeurs dont l'enseignement s'inscrit dans le cadre des programmes de Lettres et de Sciences humaines, exception faite des cours d'éducation physique. Les disciplines ou matières touchées par cette étude sont donc les suivantes : l'administration, l'anglais (langue d'enseignement surtout, mais aussi langue seconde dans certains cas), l'anthropologie, l'histoire, les *Humanities* 3), la géographie, les langues modernes (allemand, français, espagnol, grec moderne, hébreu, italien et russe), la philosophie, la psychologie, l'économique, la science politique, les sciences de la religion et la sociologie, en plus des cours interdisciplinaires comme les cours de méthodologie de la recherche en sciences sociales.

3.2 Instruments de collecte des données

Nous avons eu recours à deux types d'instruments de collecte de données, soit un questionnaire et des entrevues.

3.2.1 Questionnaire

Au mois de septembre 1992, nous avons construit un questionnaire à partir de notre cadre théorique. Le fil conducteur de cet instrument était constitué par la liste des objectifs de l'éducation interculturelle qui figure au deuxième chapitre du présent rapport et les questions qu'il contenait étaient structurées en fonction des six critères qui devaient présider à l'analyse des données. Ces critères sont les suivants : 1) les objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, 2) les thèmes abordés, 3) les cultures étudiées, 4) les perspectives adoptées, 5) les méthodes pédagogiques employées et 6) les ressources didactiques utilisées.

Puis, nous avons validé cette première version du questionnaire : nous l'avons envoyé à 25 professeurs de 3 collèges différents et l'avons soumis à 2 experts et à 1 experte en recherche. Nous avons ensuite effectué des changements en fonction des suggestions faites par les 16 personnes qui ont accepté de commenter le questionnaire (par écrit ou par téléphone), soit 13 enseignantes et enseignants et 3 spécialistes en recherche. Puis, nous avons constitué notre liste d'envoi en consultant les annuaires des collèges et en demandant aux services du personnel des établissements qui ne publient pas ce genre d'informations les noms des professeurs qui y enseignent l'une ou l'autre des matières énumérées plus haut.

À la suite de cette démarche, nous avons envoyé la version définitive du questionnaire (voir appendice I) accompagnée d'une lettre d'invitation à tous les enseignants et enseignantes (voir appendice II) dont le nom figurait sur notre liste : leur nombre s'élève à 498. Ces professeurs sont rattachés au service de l'enseignement dit ordinaire, mais ils ne jouissent pas tous du statut de «permanent» et plusieurs d'entre eux travaillent à temps partiel. Nous avons essayé d'éviter d'envoyer des questionnaires aux personnes qui se trouvaient en congé — professionnel ou autre — à l'automne 1992, mais nous avons appris par la suite qu'un nombre indéterminé d'exemplaires sont restés sans réponse parce que les professeurs auxquels ils étaient destinés étaient absents de leur collège — de façon provisoire ou définitive — même si leur nom figurait sur les listes mises à la disposition du public.

Au cours des mois qui ont suivi cette distribution, nous avons envoyé une lettre de rappel (voir appendice III) à toutes les personnes dont le nom figurait sur la liste d'envoi que nous avions mise à jour et nous avons contacté par écrit ou par téléphone les coordonnateurs et coordonnatrices des départements dont nous avions reçu peu de réponses. Au total, 78 personnes ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 15,6 %. Ces réponses sont constituées par 3 lettres et 75 questionnaires (complètement ou partiellement remplis) qui répondent de façon plus ou moins exhaustive aux questions posées et qui s'accompagnent d'un nombre variable de documents supplémentaires tels des plans de cours et des descriptions de travaux figurant au programme d'un cours donné.

Nous avons également reçu quatre notes ou lettres — accompagnées ou non d'un questionnaire vierge — expliquant qu'un individu ou un département n'avait pas participé à la recherche parce que les personnes concernées trouvaient que les questions posées étaient non pertinentes à leur contexte d'enseignement ou parce qu'elles s'opposaient à

ce genre d'initiative. Les renseignements qui concernent le profil personnel des participants et participantes figurent au tableau III.

TABLEAU III

Profil des sujets qui ont répondu au questionnaire

1. Nombre des sujets qui ont répondu au questionnaire : 78
2. Nombre des sujets qui ont répondu au questionnaire, par blocs disciplinaires* :
   - Sciences sociales : 25
   - *Humanities* : 17
   - Anglais : 24
   - Langues modernes : 16
3. Nombre des personnes qui ont répondu à la question qui portait sur le sexe des sujets : 70
4. Distribution des sujets par sexe : Femmes : 41; Hommes : 29

* La somme des nombres de sujets indiqués sous cette rubrique dépasserait le nombre réel de sujets qui ont répondu au questionnaire car les professeurs qui donnent des cours appartenant à des blocs disciplinaires différents ont été comptés plus d'une fois.

Voici quelques chiffres relatifs aux cours sur lesquels les professeurs participants ont fourni des renseignements. Le nombre total de **descriptions de cours** — constituées par des réponses directes au questionnaire, par des plans de cours ou par les deux — s'élève à 116. Cependant, deux d'entre elles correspondaient à des disciplines qui ne faisaient pas l'objet de notre recherche et trois autres présentaient des cours qui ne comportaient pas assez d'éléments interculturels pour être retenus; parmi les 111 descriptions de cours restantes, 3 cours sont représentés plus d'une fois, de sorte qu'en définitive notre répertoire est constitué à partir d'un éventail de 99 **cours** différents dont les noms apparaissent au début de chacune des sections du chapitre IV consacré à la description des pratiques pédagogiques interculturelles recensées.

3.2.2 Entrevues

En ce qui concerne les entrevues, c'est aussi dans la lettre d'invitation qui accompagnait le questionnaire que nous avons invité les enseignants et enseignantes à participer à une entrevue de groupe. Afin d'obtenir les renseignements nécessaires pour contacter les professeurs susceptibles de participer à l'entrevue tout en garantissant le caractère anonyme du questionnaire, nous avons joint à l'envoi un carton réponse (voir appendice IV) à retourner séparément. Voyant que certains établissements étaient sous-représentés au point de vue du nombre des participantes et participants, nous avons envoyé une lettre aux personnes dont nous savions qu'elles donnaient des cours à portée interculturelle ou internationale. En tout, 62 professeurs ont manifesté leur désir de participer à une entrevue et, vu les contraintes de part et d'autre, nous avons pu interviewer 57 d'entre eux au cours de 19 entrevues qui ont eu lieu durant les mois de mars, avril et mai 1993. Les questions d'entrevue portaient principalement sur les besoins des participants et participantes en matière d'éducation interculturelle (voir les questions correspondantes du protocole d'entrevue reproduites au chapitre V). Cependant, un résumé des résultats d'une première analyse des données recueillies au moyen du questionnaire était distribué au début de chaque rencontre et les professeurs participants étaient invités à fournir des

informations supplémentaires et à exprimer leurs opinions sur les éléments contenus dans ce document synthèse.

Les renseignements qui concernent le profil personnel des personnes qui ont participé à une entrevue figurent au tableau IV.

TABLEAU IV

Profil des sujets qui ont participé à une entrevue

1. Nombre total des sujets qui ont participé à une entrevue : 57
2. Nombre de sujets qui ont participé à une entrevue par blocs disciplinaires* :
   - Sciences sociales : 20
   - *Humanities* : 16
   - Anglais : 22
   - Langues modernes : 7
3. Distribution des sujets par sexe : Femmes : 34; Hommes : 23

* La somme des nombres de sujets indiqués sous cette rubrique dépasserait le nombre réel de sujets qui ont participé à une entrevue car les professeurs qui donnent des cours appartenant à des blocs disciplinaires différents ont été comptés plus d'une fois.

Étant donné que la quasi totalité des personnes qui ont répondu au questionnaire se sont identifiées malgré le caractère anonyme de cet instrument de collecte des données, nous avons été à même de constater qu'au moins 43 d'entre elles ont également participé à une entrevue.

Une entrevue typique regroupait trois personnes et avait lieu dans l'établissement d'appartenance des personnes concernées; elle durait une heure et demie et était enregistrée sur bande magnétique. Dans le cas d'un établissement où nous ne pouvions pas nous rendre étant donné nos contraintes budgétaires, nous avons effectué une conférence téléphonique d'une durée d'une heure.

Au cours des entrevues, plusieurs professeurs ont fait part de leurs expériences pédagogiques menées dans le cadre de cours sur lesquels aucune information n'avait été fournie en réponse au questionnaire et certains de ces enseignants nous ont remis les plans de cours correspondants. Ainsi, parmi les 99 cours retenus, 7 descriptions de cours ont été obtenues de cette façon.

3.3 Codage et analyse des données

Pour analyser les données recueillies à l'aide du questionnaire, nous avons procédé de la façon suivante. Une secrétaire s'est chargée de saisir à l'ordinateur le texte des réponses au questionnaire de chaque participante et participant. Ensuite, nous avons lu les autres documents fournis (lettres explicatives, plans de cours, directives pour travaux de recherche, etc.) et y avons repéré les données pertinentes à la recherche en fonction des six critères d'analyse établis dans le questionnaire, soit 1) les objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, 2) les thèmes abordés, 3) les cultures étudiées, 4) les perspectives adoptées, 5) les méthodes pédagogiques employées et 6) les ressources didactiques utilisées, en créant une septième catégorie pour les données relatives aux besoins. Une fois sélectionnées, ces informations ont été ajoutées au texte des réponses de chaque participant et participante, sous la rubrique correspondante (objectifs poursuivis, cultures étudiées, etc.). Puis, pour chacune des descriptions de cours soumises, nous avons procédé au codage des données contenues dans le texte résultant de la combinaison des réponses au questionnaire et des informations contenues dans les documents supplémentaires.

À chaque description de cours correspondait un texte de ce type que nous avons ordonné à l'intérieur d'une catégorie de cours (anthropologie, «Questions humaines et sociales», «Survol

de la littérature», etc.), catégorie elle-même placée par ordre numérique, par ordre croissant de difficulté ou par ordre de spécialisation au sein de l'un ou l'autre des quatre blocs disciplinaires suivants : 1) sciences sociales, 2) *Humanities*, 3) anglais et 4) langues modernes. C'est à partir de ce corpus de descriptions de cours que nous avons élaboré le répertoire de pratiques d'éducation interculturelle qui constitue le chapitre IV du présent rapport de recherche. Lorsqu'une description de cours comportait des éléments uniques par rapport au contenu des autres descriptions de cours de la même catégorie, nous en faisions état séparément dans le répertoire, en indiquant à quel cours ou à quelle version de cours (dans le cas des cours qui ont fait l'objet de plusieurs descriptions de cours) ces informations correspondaient. Quand, au contraire, les mêmes données se retrouvaient dans plus d'une description de cours de la même catégorie, nous ne mentionnions ces données qu'une seule fois en précisant à quel groupe de cours elles correspondaient. Dans le répertoire, toutes ces données figurent sous la rubrique correspondante (objectifs poursuivis, cultures étudiées, etc.) de chaque catégorie de cours, exception faite des informations relatives aux besoins exprimés par les participantes et participants. Ces dernières ont été recueillis à part et combinées aux données que nous avons obtenue au cours des entrevues, comme nous le verrons plus loin.

Parmi les données recueillies à l'aide du questionnaire, une partie de celles qui portent sur les objectifs d'éducation interculturelle poursuivis par les professeurs participants ont été analysées selon une méthode quantitative. Les explications concernant la nature de ces objectifs et le mode de calcul que nous avons utilisé pour les quantifier figurent dans l'introduction au chapitre IV de ce rapport.

Comme nous l'indiquions plus haut, les données du questionnaire relatives aux besoins ont été recueillies séparément de celles qui concernaient les autres catégories de données. Elles ont ensuite été combinées à celles que nous avons recueillies sur bande magnétique au cours des entrevues et que nous avons transcrites. Toutes les données relatives aux besoins exprimés et aux solutions proposées par les professeurs participants ont été codées en fonction des trois catégories suivantes : 1) obstacles généraux à la promotion de l'éducation interculturelle, 2) exemples de difficultés spécifiques et de solutions ponctuelles et 3) recommandations générales

pour faciliter la promotion de l'éducation interculturelle. Lorsque cela s'est avéré nécessaire, nous avons créé des sous-catégories pour y consigner des données s'appliquant surtout à un type de population (personnel enseignant, clientèle étudiante) ou à un ensemble de situations. Toutes ces informations ont été synthétisées et forment le chapitre V de notre rapport.

3.4 Critères assurant la rigueur de la démarche

Quatre critères assurent la rigueur de notre démarche, soit la crédibilité, l'audibilité, la transférabilité et la confirmation. D'abord, la crédibilité de la recherche est assurée par la diversité des cours auxquels elle s'est appliquée, par le nombre d'établissements touchés et par les éléments quantitatifs qu'elle contient. La démarche est aussi audible, car les données recueillies sont vérifiables : les rencontres de groupe ont été enregistrées; quant aux documents écrits fournis par les professeurs participants (questionnaires remplis, lettres, plans de cours et directives pour les travaux de recherche), ils sont aussi disponibles. Ensuite, la recherche satisfait au critère de transférabilité puisque l'utilisation de la même grille d'analyse pour toutes les descriptions de cours fournies permet de dégager des ressemblances et des différences entre les blocs de cours et les catégories de cours analysés. Enfin, le critère de confirmation est respecté grâce à l'utilisation de deux modes de collecte de données qui se chevauchent. De plus, la majorité des enseignants et enseignantes qui ont répondu au questionnaire ont également participé à une entrevue, rencontre au cours de laquelle ils ont eu l'occasion de confirmer, d'infirmer ou de compléter le contenu de la synthèse des résultats préliminaires qui leur était soumise.

Par ailleurs, la démarche a été soumise aux processus de vérification externe, de vérification interne et de triangulation. La vérification interne s'est effectuée au cours des entrevues lorsque les participantes et participants ont fait part de leurs commentaires sur la synthèse des résultats préliminaires que nous leur avons présentée. La vérification externe s'est faite grâce à la collaboration de trois spécialistes en recherche, dont l'une a encadré notre démarche depuis l'étape de l'analyse des données jusqu'à la fin de la rédaction du présent rapport. Quant à la triangulation, elle a été assurée par le recours aux descriptions de cours contenues dans les annuaires des établissements concernés par la recherche; en outre, elle a été réalisée à l'aide d'un

document de synthèse des résultats préliminaires : celui-ci a en effet permis aux personnes qui ont participé à une entrevue de se prononcer sur notre première analyse de la situation qui prévalait dans leurs établissements respectifs, la majorité d'entre elles ayant déjà eu l'occasion de s'exprimer sur des thèmes traités dans le questionnaire.

3.5 Limites de la recherche

Comme nous l'indiquions plus tôt, notre recherche s'adressait à tous les enseignants et enseignantes des programmes de Sciences humaines et de Lettres. Étant donné que ceux-ci étaient invités à décrire leurs pratiques pédagogiques interculturelles, il est normal que la majorité des participantes et participants soient des personnes engagées — à des degrés variables — dans cette forme d'éducation. On ne peut donc pas affirmer que notre échantillon est représentatif de l'ensemble de la population cible. De plus, parmi les pratiques soumises à notre attention, nous n'avons retenu que celles qui présentaient un caractère résolument interculturel, de sorte que le répertoire qui résulte de cette double sélection ne constitue pas un tableau objectif de la réalité, puisqu'il laisse dans l'ombre les lacunes, les faiblesses et des résistances.

Par ailleurs, les descriptions de cours que nous fournissent les annuaires des collèges publics anglophones révèlent qu'une grande proportion des cours qui y sont offerts présente effectivement un caractère interculturel ou international, particulièrement lorsqu'il s'agit de cours qui font partie des ensembles appelés *Special Studies Programs*; le tableau qui suit sert à illustrer ce caractère interculturel ou international de tels «programmes» d'études. Or, seuls quelques-uns de ces cours ont été décrits dans les réponses au questionnaire, ce qui porte à penser que notre répertoire ne révèle qu'une fraction des pratiques interculturelles existantes. En outre, quelques disciplines des programmes de Sciences humaines et de Lettres ne sont pas représentées dans notre répertoire. C'est le cas, par exemple, des sciences de la religion et de certaines langues modernes (le grec, l'hébreu et le russe) enseignées dans le secteur anglophone du réseau collégial, disciplines qui se prêtent particulièrement bien aux objectifs de l'éducation interculturelle. On pourrait avancer plusieurs hypothèses quant au taux relativement bas de réponses obtenues,

mais la longueur du questionnaire et le caractère semi-ouvert des questions posées semblent les explications les plus plausibles.

TABLEAU V

Liste partielle des cours de deux *Special Studies Programs* offerts dans deux collèges différents

A. Cours du «programme» *Peace Studies* du collège X

- Anglais : *Ideas in Film : Dream of Peace*
- Anthropologie : *People of the World*
- Économique : *International Economic Relations*
- Géographie : *Cultural Geography*
- Histoire : *History of the Third World*
- *Humanities* : *Indian and Inuit Views*
- Philosophie : *Philosophy of Social Science : War and Peace*
- Science politique : *International Politics*
- Sciences de la religion : *Believing in One God : Judaism, Christianity and Islam*

B. Cours du «programme» Introduction to *International Studies* du collège Y

- Anglais : *African Literature*
- Anthropologie : *Peoples of the World - Them and Us : Race and Ethnicity - Native Americans : Then and Now*
- Histoire : *Third World : South Africa*
- *Humanities* : *One World, Many Cultures - World Crisis : Food - World Religions - Human Rights Perspective - Flag and Anthem - International Conflict - Rich Nations, Poor Nations - A Look at the Other Side - War and Peace in the Nuclear Age*
- Philosophie : *Chinese Philosophy*
- Science politique : *Comparative Ideologies*

CHAPITRE IV - DESCRIPTION DES PRATIQUES

CHAPITRE IV
DESCRIPTION DES PRATIQUES

Tel qu'il est indiqué au chapitre précédent, la quantité d'informations fournies sur chacun des cours par les personnes qui ont participé à cette étude s'avère fort variable. La place occupée par l'interculturel varie elle aussi considérablement d'un cours à l'autre. Nous avons donc choisi de présenter d'une façon synthétique les données recueillies, en les regroupant par ensembles de disciplines et de cours. En plus d'atténuer les difficultés engendrées par la variabilité que nous venons de signaler, cette formule permet — dans la mesure du possible — d'éviter les redites, de retracer certaines lignes directrices et de suggérer plus aisément des transpositions pertinentes d'un cours à l'autre ou d'une discipline à l'autre.

Ordre de présentation et d'analyse des pratiques

Les pratiques recensées dans cette étude seront présentées en quatre blocs, en allant des disciplines qui semblent se prêter le mieux aux objectifs de l'éducation interculturelle à celles dont la dimension interculturelle est la moins présente, que ce soit en raison de la nature même des disciplines concernées ou à cause de la façon dont les cours nous ont été décrits par les participants et participantes. Dans l'ordre de leur apparition, ces quatre blocs sont les suivants : sciences sociales, *Humanities*, anglais et langues modernes. Pour faciliter la présentation des pratiques rapportées, ces quatre blocs sont à leur tour divisés en sous-groupes de disciplines (dans le cas des sciences sociales et des langues modernes) ou de catégories de cours (dans le cas de l'anglais et des *Humanities*). Pour chacun des sous-groupes, nous présenterons les titres des cours de sciences sociales, de *Humanities* et d'anglais par ordre alphabétique, tandis que la liste des cours de langues modernes suit l'ordre séquentiel, c'est-à-dire le niveau croissant de complexité linguistique, littéraire ou culturelle des cours.

Pour chacun des blocs, nous procéderons à l'analyse des données en fonction de six critères : 1) les objectifs poursuivis; 2) les thèmes abordés; 3) les cultures étudiées; 4) les perspectives adoptées; 5) les méthodes pédagogiques employées; 6) les ressources didactiques utilisées. Ces données ont été fournies par les participants et participantes en réponse aux questions de la première partie du questionnaire, questions dont la version française figure à l'appendice I et dont les numéros sont indiqués à l'appendice V, à la suite des critères d'analyse correspondants. Précisons toutefois que certaines des informations reproduites dans ce rapport, notamment celles qui concernent les besoins, ont été fournies en cours d'entrevue ou en réponse à d'autres questions du questionnaire. Tel qu'il est annoncé en introduction, ce n'est qu'au dernier chapitre du présent rapport que nous présenterons la synthèse des données recueillies, accompagnée de nos commentaires et de nos recommandations.

Des explications s'imposent sur la formule que nous avons retenue pour la présentation des données concernant les objectifs poursuivis dans les cours recensés. Le questionnaire comportait une liste d'objectifs d'éducation interculturelle présentée dans le tableau suivant.

TABLEAU VI

OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

L'éducation interculturelle vise :

A. le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée;

B. le développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de sa propre culture;

C. le développement du respect et de l'estime de soi;

D. la promotion, chez les membres des minorités, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent;

E. l'information et la promotion de la lutte contre les préjugés et contre toute forme de discrimination;

F. la promotion de l'égalité des chances;

G. le développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne;

H. le développement de la compréhension internationale;

I. le développement de la solidarité internationale;

J. la promotion de l'action sociale;

K. P (*objectifs ajoutés par les professeurs participants*) _____

_____

Parmi cette liste d'objectifs, les participantes et participants devaient indiquer, par ordre décroissant de priorité, les trois principaux objectifs qu'ils poursuivent dans chacun des cours décrits. En anthropologie, par exemple, trois des quatre professeurs participants ont répondu à

cette question, et le tableau complet des réponses fournies pourrait se lire comme suit, tel qu'il est indiqué à l'appendice VI :

Professeur : X Y Z
1er objectif : A - A - A
2e objectif : E - G - H
3e objectif : D - H - P

Afin de pouvoir quantifier les objectifs poursuivis par les participants tout en respectant l'ordre de priorité que ces derniers leur ont assigné, nous avons choisi d'accorder une valeur de trois points aux lettres qui représentent un objectif placé au premier rang sur notre échelle de priorités, deux points à celles qui correspondent à un objectif placé au deuxième rang et un seul point aux lettres qui désignent un troisième objectif sur cette même échelle. Puis, nous avons additionné les valeurs obtenues. Les données qui résultent de ce calcul des objectifs poursuivis dans les cours d'anthropologie recensés sont les suivantes :

9 A 1 D 2 E 2 G 3 H 1 P

C'est sous cette forme que nous présentons les réponses fournies sous la rubrique «Objectifs poursuivis», tandis que l'ensemble des réponses correspondant à chaque discipline figure aux appendices VI, VIII et IX, le nombre correspondant de professeurs participants, de descriptions de cours et de réponses étant reproduits à l'appendice VII. Afin de faciliter la compréhension de ces données sans toutefois surcharger le texte, nous avons choisi de reproduire, à la suite de la liste des réponses de même type que celles présentées ci-dessus, le libellé des objectifs auxquels la plus haute valeur a été accordée dans la discipline ou dans la catégorie de cours concernée. Par exemple, puisque l'objectif A est le plus important dans les cours d'anthropologie, nous indiquons en quoi consiste cet objectif, c'est-à-dire le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles. Quant à la signification des autres lettres de la liste d'objectifs poursuivis, les lecteurs sont invités à consulter le tableau VI.

Les sections consacrées aux thèmes abordés et aux cultures étudiées présentent aussi quelques particularités qu'il est opportun de signaler. Certaines catégories de cours d'anglais et de langues modernes (Blocs 3 et 4) portent davantage sur la langue ou sur la littérature que sur des cultures comme telles. Donc, dans la présentation analytique de ces catégories de cours, les lecteurs remarqueront que la rubrique «Cultures étudiées» comporte relativement peu de données. Par contre, ils trouveront une sous-section appelée «Aires littéraires» à l'intérieur de la section «Thèmes abordés», sous-section dans laquelle nous avons consigné les informations relatives aux aires littéraires étudiées (littérature d'une période historique spécifique, d'un groupe d'auteurs particuliers, etc.) séparément des données qui relèvent des thèmes à proprement parler.

De toutes les données fournies par les personnes qui ont participé à la recherche, nous n'avons retenu que les informations et les commentaires manifestement liés à des questions ethnoculturelles ou à la pédagogie interculturelle. En ce qui concerne les ressources didactiques utilisées, nous nous sommes efforcée de compléter, dans la mesure du possible, les références fournies par les participants et participantes. Rares sont les cas où des références bibliographiques complètes nous ont été transmises. Aussi, afin de faciliter l'accès aux ressources mentionnées, nous avons choisi d'indiquer au complet les prénoms des auteurs cités.

Enfin, plutôt que de recourir au style narratif, nous avons opté pour une présentation schématique des pratiques chaque fois que cela était possible, afin d'en faciliter la lecture et la consultation. Par ailleurs, dans le but de respecter l'authenticité des données recueillies, nous avons reproduit les informations et les commentaires tels qu'ils nous ont été transmis par les participants et participantes, en traduisant toutefois ceux qui nous avaient été présentés en anglais. D'autre part, nous n'avons pas mentionné le nom des personnes concernées afin d'assurer la confidentialité des propos recueillis.

BLOC 1. SCIENCES SOCIALES

Catégorie 1. Anthropologie

1.0 Noms des cours recensés

1 - *Cultural Anthropology*;

2 - *Native Culture and Politics*;

3 - *Prehistorical Archeology*;

4 - *Race and Racism*.

1.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

9 A 1 D 2 E 2 G 3 H 1 P

L'objectif A, avec une valeur de 9, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours d'anthropologie. Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles.

- ***Native Culture and Politics***

  Pour la professeure qui donne ce cours, le troisième plus important objectif, représenté par la lettre P, consiste à

  > aider les non-autochtones à comprendre le rôle joué par la société blanche dans l'émergence des problèmes dont souffrent les peuples/nations aborigènes.

  Par ailleurs, l'un des objectifs de cours énumérés dans le plan de cours joint au questionnaire consiste à faire en sorte que les élèves puissent «devenir moins ethnocentriques».

▸ ***Race and Racism***

Les objectifs de ce cours incluent «une meilleure connaissance de soi-même, de ses valeurs et de ses attitudes personnelles».

1.2 Thèmes abordés

- Notions de culture, d'ethnicité et de «race»;
- Stratégies d'adaptation;
- Mariage, rapports de parenté et de sexe;
- Questions relatives au développement et à la faim;
- Organisations politiques;
- Systèmes économiques;
- Religion;
- Questions sociales, concept de classe, conflits et compétition;
- Similitudes et différences entre les groupes à l'étude;
- Relations entre les Blancs et les Non-Blancs, entre pays colonisateurs et pays colonisés; inégalité du pouvoir entre le Nord et le Sud, entre les majorités et les minorités ethniques; esclavage;
- Préjugés, discrimination, racisme : causes et effets;
- Immigration.

1.3 Cultures étudiées

▸ ***Prehistoric Archeology***

Dans ce cours, les cultures étudiées sont des **civilisations anciennes** :

- Cultures de l'Âge de glace d'Amérique du Nord (indiens du paléolithique);
- Aztèques et Incas, deux sociétés urbaines antérieures à l'arrivée des Espagnols;
- Autres populations du Mexique central, du Pérou et de la Bolivie sous la domination

des Aztèques et des Incas;
- Indiens de la vallée centrale de l'Ohio durant la période immédiatement antérieure à l'émergence des pratiques d'agriculture de subsistance.

▸ ***Cultural Anthropology***, ***Native Culture and Politics*** et ***Race and Racism***

Dans ces cours, les cultures étudiées sont des **groupes ethnoculturels du présent et du passé récent :**

- Collectivités autochtones du Canada : Algonquins, Iroquois, Cris, indiens des plaines, des plateaux et de la côte ouest;
- Aborigènes d'Amérique du Nord, d'Australie et de Nouvelle-Zélande;
- Groupes ethniques d'Afrique du Sud;
- Groupes ethniques du Canada : Noirs, Chinois, Grecs, Italiens, Huttérites;
- Juifs du Canada, d'Israël et d'Europe;
- Cultures d'Asie et d'Indonésie.

1.4 Perspectives adoptées

▸ ***Race and Racism***

L'enseignante concernée s'efforce d'examiner les thèmes à l'étude du point de vue des minorités ethniques du Canada en fournissant plusieurs exemples et en établissant des parallèles avec des minorités ethniques qui vivent dans des pays du tiers monde.

▸ ***Native Culture and Politics***

La professeure qui donne ce cours explique qu'elle emprunte plusieurs perspectives autochtones et non autochtones, mais elle ne donne pas plus de précision.

▸ ***Cultural Anthropology***

La participante en question a recours à une perspective transculturelle, en comparant des perspectives autochtones et asiatiques, tibétaines et indonésiennes surtout.

1.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Cours magistraux;
- Discussions impliquant tout le groupe-classe;
- Discussions en petits groupes suivies de la rédaction de comptes rendus;
- Débats et tables rondes;
- Présentation de films et de cassettes vidéo;
- Visites d'expositions relatives aux autochtones;
- Visites et consultation de bibliothèques;
- Conférences et témoignages personnels.

Expériences particulières

▸ ***Race and Racism***

La professeure explique de façon détaillée

a) les méthodes auxquelles elle a recours **en classe**;

b) les **travaux de recherche** qu'elle demande à ses élèves.

a) **En classe** :

- Elle invite ses étudiantes et étudiants à former de petits groupes pour discuter de thèmes relatifs à l'ethnicité, tels l'identité ethnique et ses frontières, la cohésion ethnique et la tendance à former des factions;
- Elle organise des débats autour de questions comme «Le mot "race" est-il un terme approprié pour décrire les variations humaines ?» ou «Le Canada devrait-il ouvrir ses portes à un plus grand nombre d'immigrants ?»;

- Ses élèves participent à des tables rondes sur les stéréotypes dans les médias, le portrait des minorités dans les manuels scolaires et la discrimination à Montréal.

b) **Travaux de recherche** :

Les étudiantes et étudiants peuvent montrer qu'ils ont un choix, soit

1) écrire un travail :

- faire une étude comparative de deux groupes ethniques basée sur leur histoire, leur culture et leur situation actuelle,
- à partir d'un problème ou d'une hypothèse de leur choix, concevoir des instruments de collecte de données, mener une enquête et en faire un compte rendu,
- faire une recherche thématique sur un sujet comme la discrimination dans l'administration de la justice ou dans les programmes d'accès à l'égalité;

2) participer à un débat, axé sur une question comme «Doit-on changer la politique canadienne d'immigration ?» :

- faire la recherche documentaire requise pour défendre les deux points de vues opposés et s'engager à défendre l'une de ces positions au cours du débat qui a lieu devant le reste du groupe-classe.

▸ ***Cultural Anthropology***

Dans ce cours, les étudiantes et étudiants ont le choix entre trois types de travaux :

a) Étude ethnographique d'une culture ou d'une sous-culture de n'importe quelle région du monde;

b) Recherche ethnographique sur une institution (religieuse, économique, politique, sociale, légale, familiale ou sanitaire) d'une culture en particulier;

c) Analyse comparative transculturelle d'une institution religieuse, économique ou autre.

Les élèves doivent faire des liens entre le contenu de leurs travaux et les concepts appris en classe, au cours des conférences, des projections de films, et au fil de leurs lectures.

1.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit[1]

CONRAD, G. W., DEMAREST, A. A. *Religion and empire*.

DELISLE, Andrew. «How We Regained Control Over Our Lives and Territories: The Kahnawake story».

DUGGAN, William (1985).*The great thirst*. New York : Delacorte.

«What Makes You Black». *Ebony*

EHGELHARDT, Tom. «Ambush at Kamikase Pass».

ELLIOTT, Jean-Léonard, FLERAS, Angie (1992). *Unequal relations:an introduction to race and ethnic dynamics in Canada*. Scarborough, Ont. : Prentice-Hall.

HALEY, Alex (1976). *Roots*. Garden City, N.Y. : Doubleday.

MARULE, Marie Smallface. «Traditional Indian government».

MATHABANE, Mack (1986). *Kaffir Boy: the srue story of a Black youth's coming of age in apartheid South Africa*. New York : New American Library.

PEOPLES, James, BAILEY, Garrick Alan (1991). *Humanity: an introduction to cultural anthropology*. St. Paul, Minn. : West Publishing.

PITMAN, W. «A Scenario of a racial attack».

RYSER, R. C. «Nation-states, indigenous nations and the Great Lie».

STEIN, P. L., ROWE, B. M. «Human adaptation and human variability».

WRIGHT, Richard (1940). *Native son*. New york : Harper & Row, 1969.

[1]Certains de ces documents sont placés en réserve à la bibliothèque d'un collège.

Matériel audio-visuel

From the shore.

Holding our ground (1988), film. Anne Henderson, dir. Office national du film du Canada.

Shakti: "She is vital energy " (1976), film. Monique Crouillère, dir. Office national du film du Canada.

These are my People (1969), film. Michael Mitchell, Willie Dunn, Barbara Wilson, dir. Office national du film du Canada.

Conférenciers et autres personnes-ressources

Une enseignante fait entendre des conférenciers invités à ses étudiants et étudiantes mais elle fait aussi appel à ses expériences personnelles de voyages et de travail à l'étranger.

Musées

Musée de la civilisation.

Bibliotheques

Bibliothèques des collèges.

Bibliothèque du département des Affaires indiennes .

Catégorie 2. Sociologie

2.0 Noms des cours recensés

1 - *Sociology of Health*;

2 - *Sociology of Sex and Gender*.

2.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

6 A 1 B 2 C 1 D 2 E

L'objectif A, avec une valeur de 6 est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de sociologie. Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée.

- ***Sociology of Health***

  Dans ce cours, on vise à examiner, dans une perspective comparative transculturelle, les questions liées à la santé et au système de soins de santé canadien et à «développer un esprit critique face aux présuppositions et aux structures de la santé et de la maladie au Canada et ailleurs».

2.2 Thèmes abordés

- Sexe et sexualité selon différentes perspectives culturelles et à différentes époques : croyances, pratiques et agents de changements;
- Ethnocentrisme du système canadien de soins de santé;

- Situation de dépendance dans laquelle le tiers monde est maintenu et inégalités engendrées par cette dépendance;
- Différences de services, de traitement, d'état de santé et de longévité selon les groupes ethniques, le sexe, la classe et causes de ces différences;
- Production et distribution des denrées alimentaires dans le monde;
- Santé et pratiques médicales dans d'autres pays que le Canada;
- Différentes définitions de la santé et de la maladie : origines de ces définitions, modifications subies selon les époques et les cultures, et causes de ces changements.

2.3 Cultures étudiées

- Culture occidentale d'expression française et anglaise;
- Canadiens français;
- Autochtones;
- Différentes cultures des Noirs;
- Italiens ou Italo-Canadiens;
- Helléno-Canadiens ou Grecs;
- Arméniens;
- Chinois;
- Latino-Américains;
- Hindous, musulmans et juifs.

▸ ***Sociology of Sex and Gender***

L'enseignante qui donne ce cours explique que les groupes ethnoculturels dont il est question dans son cours varient selon les sujets que ses élèves choisissent pour leurs travaux de recherche.

2.4 Perspectives adoptées

▸ ***Sociology of Sex and Gender***

La participante en charge de ce cours indique que la perspective qu'elle utilise est le relativisme culturel.

▸ ***Sociology of Health***

L'enseignante qui donne ce cours déclare que sa perspective est essentiellement nord-américaine; elle ajoute toutefois qu'elle dit très clairement à ses élèves que ce point de vue n'en est qu'un parmi d'autres et qu'elle inclut d'autres perspectives dans son cours aussi souvent que possible. Enfin, elle encourage ses étudiants et étudiantes à exprimer en classe des points de vue qui diffèrent de ceux de la culture dominante.

2.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

▸ ***Sociology of Health***

- Cours magistraux;
- Matériel audio-visuel portant sur différentes cultures;
- Conférenciers invités (habituellement un seul par semestre);
- Présentations de groupes avec «contenu multiethnique».

Expériences particulières

▸ ***Sociology of Sex and Gender***

- La professeure fait faire à ses élèves ce qu'elle appelle des «échanges» : les étudiantes et étudiants analysent les processus de socialisation dont ils ont été l'objet et qui sont relatifs à la sexualité, puis les théories de la socialisation sont présentées en classe;

- Ensuite, sous forme de travail de recherche, les élèves appliquent ces théories à leur propre cas ou à celui d'un membre de leurs communautés respectives.

2.6 Ressources didactiques utilisées

Annual Editions: readings in human sexuality (1992-1993). Guilford, Ct. : Dushkin

Articles remis en classe ou placés en réserve à la bibliothèque d'un collège.

NANCARROW (Clarke), Juanne (1990). *Health, illness and medicine in Canada*. Toronto : McClelland and Stewart.

Catégorie 3. Histoire

3.0 Noms des cours recensés

1 - *Regional History : The History of Family*;

2 - *Western Civilization*;

3 - *Women's History*.

3.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

2 A 3 B 1 C

L'objectif B, avec une valeur de 3, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours d'histoire. Il s'agit du développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture.

- ***Regional History : The History of Family***

L'enseignante qui donne ce cours explique qu'au début du semestre ses élèves étudient plusieurs aspects culturels liés au thème de la famille (âge habituel du mariage, grandeur des familles, etc.) en prenant connaissance des cultures d'origine des familles de leurs compagnons et compagnes de classe. D'après cette participante, cette

> stratégie leur permet de prendre conscience des différences qu'ils sont appelés à découvrir dans le matériel didactique et de s'y ouvrir. Cela les aide à se défaire de la tendance qu'ils ont à ne voir et à ne comprendre les choses qu'en fonction de leurs propres schèmes culturels.

3.2 Thèmes abordés

- Développement des structures familiales étudiées dans une perspective comparative;
- Impact de la civilisation européenne sur le reste du monde;
- Impérialisme en Afrique entre 1880 et 1914;
- Femmes dans différentes cultures;
- Femmes immigrantes;
- Femmes de l'époque coloniale au Canada.

3.3 Cultures étudiées

- Hurons d'avant le XVII[e] siècle (familles préindustrielles);
- Canadiens français d'avant 1840 (familles de fermiers);
- Terre-Neuviens (familles de pêcheurs);
- Britanniques urbains et ruraux (familles d'artisans);
- Montréalais du XIX[e] siècle (familles salariées d'une étape plus avancée de la société industrielle);
- Immigrantes italiennes à Toronto;
- Culture occidentale.

3.4 Perspectives adoptées

▸ ***Regional History : The History of Family***

La participante qui donne ce cours a recours à une perspective comparative mais centrée sur chaque culture dans la mesure où l'on étudie la famille comme un tout intégré et sur la manière dont la famille s'est développée.

3.5 Méthodes pédagogiques employées

Expériences particulières

- ***Regional History : The History of Family***

  Dans ce cours, les élèves étudient plusieurs aspects culturels liés au thème de la famille (âge habituel du mariage, grandeur des familles, etc.) en prenant connaissance des cultures d'origine des familles de leurs compagnons et compagnes de classe.

- ***Western Civilization***

  Ici les étudiantes et étudiants ont la possibilité de faire un travail de recherche sur les effets de l'impérialisme dans certains pays, en particulier le Viêt-nam, la Jamaïque, etc. Des élèves originaires d'une ex-colonie choisissent parfois cette formule.

- ***Women's History***

  Dans ce cours, les élèves font un travail de recherche sur la vie d'une femme de leur famille (souvent une grand-mère), travail qui traite de questions interculturelles déterminées en fonction des familles d'origine des étudiants et étudiantes.

3.6 Ressources didactiques utilisées

Nous ne disposons d'aucune référence sous cette rubrique.

Catégorie 4. Géographie

4.0 Noms des cours recensés

1 - *Dynamics of World Space*;

2 - *Global Challenge* ;

3 - *Map of the World* (ou *World Map*) (deux descriptions de cours);

4 - *The Mediterranean*.

4.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

12 A 2 B 2 C 1 E 12 H 1 J

Les objectifs A et H, avec une valeur de 12 chacun, sont ceux auxquels on accorde le plus d'importance dans les cours de géographie. L'objectif A correspond au développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée. Quant à l'objectif H, il s'agit du développement de la compréhension internationale.

4.2 Thèmes abordés

- Règles du milieu naturel physique auxquelles les groupes culturels sont soumis;
- Interactions que les groupes culturels sont amenés à établir entre eux en raison du milieu naturel physique;
- Migrations;

- Immigration : ses causes, ses conséquences sur la culture des personnes qui vont vivre dans un nouveau milieu;
- Culture et systèmes socio-économiques de différents groupes dans le monde;
- Contributions spéciales des peuples indigènes;
- Développement et géographie culturelle de trois grandes traditions religieuses : le judaïsme, le christianisme et l'islam;
- Culture.

4.3 Cultures étudiées

- Canadiens français;
- Autochtones;
- Habitants de la côte est du Québec;
- Habitants de la basse Côte Nord;
- Saomis;
- Bergers afghans;
- Culture urbaine d'Indonésie;
- Boliviens de l'Altiplano;
- Fermiers du Sénégal;
- Culture brésilienne indigène et culture brésilienne d'origine européenne;
- Certaines sociétés traditionnelles d'Afrique et d'Asie;
- Société technologique occidentale;
- Cultures méditerranéennes : européenne, moyenorientale, nord-africaine;
- Indigènes d'Amérique du Nord, d'Amérique du Sud et du sud-est de l'Asie;
- Cultures judaïque, chrétienne et musulmane;
- Culture occidentale.

4.4 Perspectives adoptées

▸ ***The Mediterranean***

- Dans ce cours, la perspective utilisée est surtout celle de la civilisation occidentale — dont les racines se trouvent dans la région méditerranéenne — mais aussi celle de la culture musulmane.

4.5 Méthodes pédagogiques employées

Expériences particulières

▸ ***Global Challenge***

- La professeure concernée explique que, au sujet du développement, elle essaie de montrer à ses élèves les différences qui existent entre, d'une part, l'approche occidentale basée sur l'économie de marché et la haute technologie et, d'autre part, l'approche basée sur les connaissances et la technologie traditionnelles, la connaissance de la terre, les pratiques de développement durable, etc.;
- Cette participante a recours à des conférenciers invités (des autochtones du Canada) et à un jeu de simulation qui porte sur le développement agricole et les changements qu'il entraîne au sein d'une communauté.

▸ ***The Mediterranean***

- Dans le cadre de ce cours, il y a des discussions entre étudiantes et étudiants d'origine méditerranéenne, et les élèves font des entrevues avec des personnes nées dans la région méditerranéenne. Ces entretiens portent sur le mode de vie qu'elles y ont connu, leurs souvenirs et leurs perceptions des changements qui se sont opérés dans cette région, etc.

▸ ***Dynamics of World Space***

- L'enseignante met au programme de chaque session un groupe ethnoculturel de chaque continent;
- Elle montre des films vidéo, organise des discussions et cite des exemples tirés de croyances et de pratiques qui ont cours dans différents groupes ethniques;
- Ses étudiants et étudiantes font des travaux de recherche sur leur propre héritage culturel.

▸ ***Map of the World***

- Une autre participante organise des débats autour d'une question culturelle et les élèves doivent prendre parti pour une équipe ou pour l'autre, sans égard à leurs propres convictions;
- À une occasion, elle a fait visionner un film qui portait sur différentes cultures.

4.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

ATTENBOROUGH, Davis (1987). *The First Eden : the Mediterranean world and man*. Boston : Little, Brown.

DOLCI, Danilo (1965). *A new world in the making*. Traduit de l'italien *Verso un mondo nuovo* par R. Munroe. New York : Monthly review Press.

DURRELL, Lawrence (1945). *Prospero's Cell: a guide to the landscape and manners of the island of Corcyra*. London : Faber & Faber, 1962.

DURRELL, Lawrence (1953). *Reflections on a Marine Venus, a companion to the landscape of Rhodes*. London : Faber & Faber.

DURRELL, Lawrence, (1957). *Bitter lemons*. New York : Dutton.

Lettre écrite pas le chef indien Seattle au président des États-Unis en 1856.

LEVI, Carlo (1947). *Christ stopped at Eboly: the story of a year* (traduit du français *Le Christ s'est arrêté à Éboli* par frances Frenaye). New York : Farrar, Strauss.

Matériel sur le mouvement Chipko préparé par Radha Bhatt de l'Inde.

National Geographic Magazine : articles choisis.

Matériel audio-visuel

Blockades and bulldozers. (film sur la coupe du bois dans les forêts de Sarawak, en Indonésie, et son impact sur les Punan).

Land Without Bread. Luis BUÑUEL.

Film sur les Kayapos de Xingu, au Brésil, et l'impact de l'exploitation des mines et des travaux hydro-électriques.

Vidéocassettes du musée Smithsonian, à Washington, et de l'Office national du film du Canada.

Women of Marrakesh.

Autres ressources

Médias en général.

Expérience des autres.

Institut interculturel de Montréal.

Catégorie 5. Science politique

Noms des cours recensés

- *Canadian/Quebec Politics and Government*;
- *Comparative politics*;
- *International Relations*;
- *Introduction to Political Life*;
- *Third World Politics and International Relations*.

Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

3 A 5 B 1 C 3 D 3 E 1 F 5 H 1 I

L'objectif B, avec une valeur de 5, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de science politique. Il s'agit du développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture.

Thèmes abordés

Canadian/Quebec Politics and Government, ***Comparative politics***, ***International Relations*** et ***Introduction to Political Life***

- Caractéristiques de l'État-nation : population, territoire, gouvernement; concepts de nation et d'État en rapport avec le Canada et le Québec;
- Fonctionnement du système politique canadien;
- Principes constitutionnels d'égalité et de lutte à la discrimination (et les droits correspondants garantis dans les chartes canadienne et québécoise);

- Idéologies : marxisme, fascisme, libéralisme;
- Souveraineté politique;
- Hégémonie politique, économique et sociale;
- Démocratie et dictature : pays occidentaux et pays du tiers monde;
- Concept de «race» et racisme;
- Tiers monde : politique et économie;
- Relations Est-Ouest et Nord-Sud;

▸ ***Third World Politics and International Relations***

- Rôle joué par les groupes et les structures politiques dans le développement du tiers monde;
- Questions relatives à la population et à la faim;
- Sociétés dites «traditionnelles» ou «de transition» et sociétés modernes; société basée sur l'individu et société basée sur la collectivité;
- Nationalisme ethnique;
- Culture et langue en rapport avec la modernisation;
- Pluralisme socioculturel en rapport avec l'état moderne;
- Réfugiés : leur situation et ses causes;
- Empire colonial occidental;
- Colonisation pour les colonisateurs et les colonisés : expérience et mentalité;
- Esclavage : raisons, justifications et effets;
- Raisons d être des politiques gouvernementales en matière d'intégration «raciale» et de migrations;
- Populations rurales et urbaines : différences de valeurs, de styles de vie et d'attitudes envers la nature;
- Positions contrastées au sein du tiers monde : valeurs matérialistes, conceptions du temps, vices et vertus politiques, protestations pacifiques ou violentes;

- Distribution du pouvoir dans les pays du tiers monde dont la composition «raciale» est mixte.

5.3 Cultures étudiées

- Culture occidentale en rapport avec ses institutions et en comparaison avec d'autres cultures;
- Européens qui ont construit l'empire colonial occidental par opposition aux indigènes d'Amérique latine et aux autres peuples du tiers monde;
- Canada : État multiculturel, bilingue et multinational.

5.4 Perspectives adoptées

▸ ***Canadian/Quebec Politics and Government***

Ce cours se donne dans une «perspective politique pluraliste».

▸ ***International Relations***

Le professeur concerné tente de trouver un équilibre entre les perspectives du premier et du tiers monde.

▸ ***Third World Politics and International Relations***

L'enseignante qui donne ce cours explique que, la perspective nord-américaine/ouest-européenne nous étant très familière, elle tend à mettre l'accent sur la perspective du tiers monde qui, précise-t-elle, n'est pas monolithique.

5.5 Méthodes pédagogiques employées

- ***Comparative politics***
  - Le participant utilise la méthode comparative dans son survol des systèmes politiques.

- ***Introduction to Political Life***
  - Dans ce cours, les présentations sont basées sur des faits historiques.

- ***Canadian/Quebec Politics and Government***
  - Le professeur organise des débats et invite des conférenciers pour parler des droits garantis par les chartes canadienne et québécoise.

- ***Third World Politics and International Relations***
  - L'enseignante fait appel à des conférencières et conférenciers venus de petits pays en crise relativement peu connus. Ainsi, elle a souvent recours à des réseaux internationaux d'étudiants : par exemple, un étudiant originaire du Timor occidental et réfugié au Canada est venu parler au groupe-classe de la politique de génocide culturel en Indonésie et ailleurs;
  - Elle utilise des jeux de rôles : par exemple, ses élèves prétendent qu'ils participent aux débats des Nations Unies et tentent de résoudre des dilemmes politiques et moraux qui ne leur sont pas familiers;
  - Les élèves écrivent des lettres au Forum international des jeunes (International Youth Forum) en s'imaginant qu'ils sont des étudiantes et étudiants vivant dans un pays en voie de développement, lettres dans lesquelles ils décrivent leur style de vie, leur milieu scolaire, leurs espoirs, etc.;
  - La professeure présente un film qui porte sur des leaders charismatiques de premier plan, issus de mouvements nationalistes qui prônent l'indépendance.

5.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

Témoignages personnels de plusieurs personnes vivant dans des pays en voie de développement : par exemple, on utilise des entretiens de Rigoberta Menchù, de même que ses lettres personnelles décrivant sa vie dans un village du Guatemala.
The New Internationalist : articles choisis.

Matériel audio-visuel

Film réalisé par un cinéaste britannique qui a vécu et travaillé en Afrique de l'Est dans les années 1970 : ses réflexions en qualité de personne du premier monde qui observe des événements du tiers monde.
«The Last Grave at Dimbaza».

Conférenciers et autres personnes-ressources

Recours à des réseaux internationaux d'étudiants et étudiantes.

Catégorie 6. Économique

6.0 Noms des cours recensés

1 - *Global Economics* (ou *Economic Systems*) (deux descriptions de cours);
2 - *International Economic Relations*;
3 - *Introduction to Microeconomics* (ou *Introduction to Economics II*) (deux descriptions de cours).

6.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

5 A 6 B 3 C 2 D 2 I 6 J

Les objectifs B et J, avec une valeur de 6 chacun, sont ceux auxquels on accorde le plus d'importance dans les cours d'économique. L'objectif B correspond au développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture. Quant à l'objectif J, il s'agit de la promotion de l'action sociale.

6.2 Thèmes abordés

- Discrimination dans le marché du travail;
- Esclavage, racisme, droits humains;
- Situation économique et sociale de pays autres que le Canada, notamment dans le tiers monde;
- Rapports entretenus par les pays industrialisés avancés (le Canada et les États-Unis surtout) avec les pays moins développés : exploitation et solidarité;

- Questions environnementales et partage des responsabilités;
- Inégalité des richesses et des revenus;
- Impact de la dette extérieure du tiers monde;
- Accord de libre-échange nord-américain;
- Relations économiques internationales, compte tenu de l'impact des similitudes et des différences culturelles, politiques et économiques;
- Liens culturels et commerciaux entre la Chine antique, l'Inde, le Moyen-Orient et l'Europe, et rôle d'intermédiaire joué par les Arabes et les Juifs dans le commerce intercontinental;
- Liens de cause à effet entre, d'une part, la dynamique du commerce, la recherche de matières premières et d'épices et, d'autre part, les guerres, les conquêtes territoriales et la découverte du Nouveau Monde;
- Rôle joué par la culture, l'histoire, la religion et les mythes nationaux dans les processus de prises de décisions et leur impact sur les relations économiques et politiques, sur la guerre, la paix et les droits humains.

6.3 Cultures étudiées

▸ ***Economic Systems***

Cultures autochtones, latino-américaines, africaines et asiatiques.

6.4 Perspectives adoptées

▸ ***Introduction to Microeconomics***

Ce cours se donne dans une perspective de «solidarité pour ceux qui luttent dans notre propre société et dans le tiers monde».

- ***Economic Systems***

  Ce cours opte pour une perspective du tiers monde, faite de «solidarité et de respect pour sa situation et pour ses réalisations», de même que de «reconnaissance des contributions des cultures comme celles des autochtones, des Noirs et des immigrants [...]».

6.5 Méthodes pédagogiques employées

Expérience particulière

- ***International Economic Relations***

  Dans ce cours, le professeur organise des débats sur des questions telles que les drogues illégales et les façons dont elles sont considérées selon différentes cultures et religions.

6.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

BASTIEN, Ovide, JONES, Fred. *Readings in economic systems*.

JONES, Fred. *Microeconomics manual*.

The New Internationalist : articles choisis.

Matériel audio-visuel

Americas in transition.

Global warming, série *A planet for the taking* (1985), vidéocassette. David Suzuki, dir. Toronto, Canadian Broadcasting Corporation. (référence donnée sous toute réserve)

Manufacturing consent . Noam Chomsky and the media, (1992). Mark Achbar et Peter Wintonick, dir. En collaboration avec l'Office national du film du Canada. Cinéma Libre, distributeur.

Super companies (1987), vidéocassette. Boyce Richardson, dir. Office national du film du Canada.

Catégorie 7. Psychologie

7.0 Noms des cours recensés

1 - *General Psychology* ;

2 - *Social Psychology and the Environment*.

7.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

4 A 2 C 3 E 3 G

L'objectif A, avec une valeur de 4, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de psychologie. Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée.

7.2 Thèmes abordés

- Culture et groupes ethniques;
- Discrimination, préjugés et racisme;
- Plurilinguisme;
- Influence sociale des cultures sur la personnalité;
- Normes de comportements masculins et féminins selon les cultures;
- Influence exercée sur le développement de l'enfant par le style de vie de la famille (souvent déterminé par son appartenance ethnoculturelle).

7.3 Cultures étudiées

- ***General Psychology***

  Les cultures étudiées dans ce cours sont celles des étudiants et étudiantes. De plus, pour illustrer le phénomène du contraste culturel, l'enseignante concernée utilise l'exemple des méthodes d'éducation des enfants qui ont cours au Japon.

7.4 Perspectives adoptées

- ***General Psychology***

  La perspective employée dans ce cours est

  > une perspective nord-américaine quoique, la plupart des théoriciens de la personnalité étant européens, il serait peut-être plus juste de dire [qu'il s'agit d'] une perspective d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord.

- ***Social Psychology and the Environment***

  Au sujet de la perspective employée dans ce cours, le professeur concerné déclare : «Il n'y a pas de doute, j'essaie de trouver des exemples et des applications [qui proviennent] de l'Amérique du Nord»; cependant, cet enseignant fait clairement savoir à ses élèves que c'est dans le but de répondre à leurs intérêts qu'il le fait. Puis, il affirme que ce qu'il a à dire pourrait s'appliquer à d'autres sociétés ou cultures.

7.5 Méthodes pédagogiques employées

Expériences particulières

- ***General Psychology***

  L'enseignante demande à ses élèves de faire part de leurs expériences personnelles au sujet de la langue, des différents types de familles et des rôles selon le sexe. Ses étudiantes et étudiants tiennent également un journal personnel.

- ***Social Psychology and the Environment***

  Le professeur fait faire du travail de terrain à ses élèves, ce qui les met en contact avec des groupes différents. Mais il privilégie la pédagogie des ressemblances (même si elle requiert beaucoup d'effort, écrit-il) car, d'après lui, insister sur les différences ne fait que maintenir les divisions entre les êtres humains, alors que l'essentiel est la commune humanité.

7.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel audio-visuel

Baby talk (document sur les différences langagières).

Children of the tribe (*Douce dépendance*) (1980), film. Kalle Lasn, dir. Office national du film du Canada. (Film sur l'enseignement au Japon et particulièrement sur l'importance accordée au fait d'être accepté dans certaines écoles qui mènent automatiquement à des emplois bien rémunérés).

Catégorie 8. Cours multidisciplinaires

Hormis les cours de *Humanities* que nous traiterons comme un bloc en soi, trois des cours du présent répertoire peuvent être qualifiés de multidisciplinaires.

8.0 Noms des cours recensés

1 - *Alternatives for Women*;
2 - *Introduction to Research Methodology* (ou *Introduction to Methodology* ou *Practical Initiation to Methodology*) (trois descriptions de cours);
3 - *Introduction to Social Science* (pour la clientèle autochtone de première année).

8.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

1 A 9 C 2 D 2 E 2 F 4 G 1 H 1 K

L'objectif C, avec une valeur de 9, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours multidisciplinaires. Il s'agit du développement du respect et de l'estime de soi.

- Pour le participant qui a indiqué que K est son premier objectif, celui-ci consiste à «Promouvoir la responsabilité civile pour nos différences».

- ***Introduction to Social Science***

  La professeure qui donne ce cours (conçu pour la clientèle autochtone) veut que ses élèves apprennent à se percevoir d'une nouvelle manière, à valoriser leur culture et à s'exprimer — oralement et par écrit — sur ce sujet, afin de les amener à développer leur confiance en soi.

8.2 Thèmes abordés

- ***Alternatives for Women***
  - Racisme, sexisme et classe sociale;
  - Écrivaines noires;
  - Femmes, femmes immigrantes et pauvreté;
  - Femmes dans différentes religions.

- ***Introduction to Research Methodology***, ***Introduction to Methodology*** et ***Practical Initiation to Methodology***

  (Trois versions du cours d'initiation à la méthodologie des sciences humaines)
  - Éthique de la recherche : respect pour les différences culturelles (valeurs, structures sociales, productions culturelles);
  - Perspectives et solutions différentes selon les groupes ethniques;
  - Exclusion d'une grande partie de la population entraînée par certaines méthodes de recherche et due à la langue ou au langage utilisé, ou encore à l'usage de certaines références culturelles.

- ***Introduction to Social Science***
  - Culture et socialisation;
  - Adaptation à différentes cultures;
  - Pouvoir, préjugés et discrimination;
  - Questions relatives aux autochtones.

8.3 Cultures étudiées

- Anglophones et francophones;
- Nord-Américains : les Noirs et les Blancs;

- Peuples autochtones et culture canadienne non autochtone;
- Peuples du tiers monde : les Chinois, les Arabes ...;
- Chrétiens, juifs, musulmans;
- Grecs;
- Italiens;
- Chinois canadiens ou de Hong Kong;
- Noirs des Caraïbes ou d'ailleurs;
- Arméniens;
- Cultures religieuses du Moyen-Orient;
- Culture occidentale;
- Culture européenne.

▸ ***Introduction to Methodology***

Les groupes à l'étude sont déterminés en fonction des communautés ethnoculturelles auxquelles appartiennent les élèves du groupe-classe.

8.4 Perspectives adoptées

▸ ***Alternatives for Women***

Dans ce cours, la perspective est surtout juive et nord-américaine.

▸ ***Introduction to Methodology***

La professeure qui donne ce cours explique que, malgré le fait que sa perspective soit plutôt occidentale ou eurocentrique, elle signale constamment à ses élèves que cette perspective est étroite et elle identifie les cultures qui en sont exclues.

▸ ***Introduction to Social Science***

L'enseignante a recours à des perspective autochtones.

8.5 Méthodes pédagogiques employées

▸ ***Alternatives for Women***

- Il y a une rencontre sur chacun des thèmes ou sur chaque catégorie de thèmes traités dans ce cours;
- L'enseignante organise une table ronde sur les femmes dans différentes traditions religieuses.

▸ ***Introduction to Methodology***

- Les étudiantes et étudiants sont incités à faire une recherche, dans leur propre communauté ethnoculturelle ou «raciale», sur les coutumes, le racisme, la discrimination, ainsi que sur les opinions et les attitudes à l'intérieur du groupe et telles qu'elles sont perçues par les autres;
- Les élèves font ensuite part de leurs résultats à leurs compagnons et compagnes de classe, verbalement ou par écrit, en décrivant leur communauté «de l'intérieur» (*c'est la participante qui souligne*);
- L'enseignante et le groupe-classe discutent de ce qu'il faut pour être un membre du groupe (un ou une *insider*) et ce qu'il faudrait à un non-membre (un ou une *outsider*) pour obtenir la même information qu'un membre du groupe ;
- Les étudiantes et étudiants de ce cours mettent en pratique les méthodes de recherche suivantes : la recherche sur le terrain, l'observation participante, l'entrevue, le questionnaire et l'analyse de contenu.

▸ ***Introduction to Social Science***

(Cours qui s'adresse à la clientèle autochtone)

- La professeure «n'enseigne pas les cultures autochtones», explique-t-elle, mais expose plutôt certains concepts de base (comme les valeurs), en donnant des exemples tirés d'expériences non autochtones;

- Puis, les étudiants et étudiantes doivent analyser leur propre culture à la lumière des concepts appris et y puiser des exemples pour la discussion qui suit;
- Pour aider ses élèves à comprendre les concepts qu'elle leur enseigne, la professeure compare leurs réalités à des réalités de la culture canadienne non autochtone;
- Pour la partie explicative de son cours, elle a recours à ce qu'elle décrit comme étant «la méthode habituelle du professeur à l'avant qui écrit au tableau noir», mais pour les discussions, le groupe-classe s'assied en cercle et les élèves sont invités à mener la discussion;
- Des conférencières et conférenciers autochtones sont invités pour servir de modèles, et d'autres personnes entretiennent les étudiants et étudiantes de questions sociales pertinentes pour eux (alcoolisme, racisme, drogues);
- En outre, le groupe-classe visite le Musée de la civilisation et la bibliothèque du ministère des Affaires indiennes de la capitale nationale;
- Enfin, les élèves visionnent plusieurs films vidéo qui leur servent de base pour leurs travaux de recherche et pour les discussions, étant donné que ce cours ne comporte pas de manuel.

8.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

The American Indian Mind.

FRYE, Marilyn, «On Being White : Thinking toward a feminist understanding of race and race supremacy», dans *Politics and reality : essays in feminist theory*. (Ouvrage sur des auteures noires).

WALKER, Alice (1973). *In love and trouble: stories of Black women*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Matériel audio-visuel

Doctor lawyer, Indian chief (*L'avenir entre nos mains*) (1986), vidéocassette. Carol Geddes, dir. Office national du film du Canada et federal Women's Film Program.

Flooding Job's garden (1991), film. Série *As long as the rivers flow*. Boyce Richardson, dir. Tamarack Productions et Office national du film du Canada.

Incident at Restigouche (Les événements de Restigouche) (1984), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

No way! Not me (1987), vidéocassette. Série *Femininization of poverty*. Adriadne Ochrymovych, dir. Office national du film du Canada. (Document sur les femmes et la pauvreté).

The learning path (1991), film. Série *As long as the rivers flow*. Loretta Todd, dir. Tamarack Productions et Office national du film du Canada.

The tight rope of power.

Tikinagan (1991), film. Série *As long as the rivers flow*. Gil Cardinal, dir. Tamarack Productions et Office national du film du Canada.

Time immemorial (1991), film, Série *As long as the rivers flow*. Hugh Brody, dir. Tamarack Productions et Office national du film du Canada.

Women: all one nation (1986), film et vidéocassette. Merrie-Ellen Wilcox, dir. Toronto, Asterisk Film & Videotape Productions Ltd. (Film sur le statut de la femme dans le monde, y compris dans plusieurs pays du tiers monde).

Conférenciers et conférencières

Mehreen Beig Mirza sur le thème des femmes en Asie du Sud-Est.

Conférencières et conférenciers issus de communautés autochtones.

Musées

Musée de la civilisation.

Bibliothèques

Bibliothèques des collèges.

Bibliothèque du ministère des Affaires indiennes.

BLOC 2. *HUMANITIES*

Dans les cégeps anglophones, la discipline des *Humanities* remplace celle de la philosophie, obligatoire dans les collèges de langue française.

> Les *humanities* (sic) constituent un *champ d'études* générales faisant partie des cours communs obligatoires. Huit unités de cours d'*humanities* sont exigées en vue de l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ces cours forment un *champ d'études* multidisciplinaire qui offre à tous les élèves une formation de base et les initie aux problèmes fondamentaux de la vie par l'étude des valeurs sociales, morales et esthétiques.
>
> Les *humanities* font partie de notre civilisation; ils sont une tradition de l'enseignement issue de la Renaissance. L'unité de ces études vient de leur objet commun et de leur idéal : l'étude du genre humain et une évaluation de ses oeuvres. Les *humanities*, par tradition, comprennent l'histoire, la philosophie, la littérature et les arts, et depuis récemment, les sciences de la nature, la technologie et les sciences sociales pour autant qu'elles ont des incidences sur l'homme. Les *humanities* sont multidisciplinaires. Ils tirent des diverses disciplines une formation générale qui équilibre la spécialisation des programmes pré-universitaires et professionnels. En même temps, ils forment les élèves à plus d'une branche du savoir et utilisent diverses méthodes et instruments de recherche (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989 : 1-39).

Avant le renouveau de 1993 (MESS, 1993), les cours de *Humanities* étaient regroupés en quatre grandes catégories, et la réussite d'un cours de chacune de ces catégories était requise pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Ces catégories portaient alors les titres de «Visions du monde», «La connaissance», «La créativité» et, enfin, «Valeurs humaines et questions sociales». Officiellement, ces catégories de cours de *Humanities* portaient les numéros 101, 201, 301 et 401 mais, par souci d'homogénéiser la numérotation des catégories de cours décrits dans le présent rapport, nous les avons numérotées respectivement de 1 à 4. Ceci dit, les cours recensés figurent ici dans les

catégories qui leur correspondent officiellement, même si les raisons de leur appartenance à une catégorie plutôt qu'à une autre ne sont pas toujours évidentes.

Catégorie 1. «Visions du monde»

> Cette catégorie comprend des cours d'introduction à divers systèmes de pensée qui tentent d'expliquer le monde et la place que l'humanité y occupe. Ces cours ont pour but de se familiariser avec les grands systèmes de pensée et de valeurs de la civilisation. Cette catégorie de cours met l'accent sur l'organisation des idées et leur application dans des modèles cohérents. Le contenu peut être tiré des domaines suivants : systèmes de civilisation; histoire des idées; systèmes philosophiques, mythologiques, religieux et sociaux; étude comparative des cultures (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990 : 4-913).

1.0 Noms des cours recensés

1 - *Comparative Study of Semitic Traditions*;
2 - *Ethnic Relations and Multiculturalism*;
3 - *Magic, Mysticism and Religion*;
4 - *Middle East Dilemmas*;
5 - *Modern Israel*;
6 - *Montreal Perspectives*;
7 - *Visions from the Third World*;
8 - *Woman's View of a Man's World*.

1.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

14 A 10 B 8 C 1 D 1 F 3 G 7 H

L'objectif A, avec une valeur de 14, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de *Humanities* de la catégorie «Visions du monde». Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée.

1.2 Thèmes abordés

- ***Comparative Study of Semitic Traditions***, ***Middle East Dilemmas*** et ***Modern Israel***
  (Cours qui portent sur des cultures sémites)
  - Culture et ethnicité;
  - Origines et histoire de la tradition sémite;
  - Islam, comme mode de vie;
  - Nationalismes arabe et juif;
  - Immigration : le phénomène et ses causes;
  - Rapports culturels, ethniques et religieux en Israël;
  - Israël et ses voisins arabes;
  - Archéologie : son rôle dans l'évocation du passé des peuples;
  - Stéréotypes occidentaux à l'égard des peuples du Moyen-Orient;
  - Discrimination;
  - Valeurs, attitudes et buts poursuivis en Israël ou au Moyen-Orient;
  - Questions religieuses, historiques, politiques, idéologiques et sociales en Israël;
  - Valeurs, rôle des femmes et importance de l'identité et de la pratique religieuses en Amérique du Nord et au Moyen-Orient;

- Modernisation et occidentalisation : causes de dilemmes pour les Arabes et les musulmans.

▸ ***Visions from the Third World***

Questions héritées de l'époque coloniale :

- Relations «raciales»;
- Unité nationale;
- Corruption;
- Inégalités au sein d'un pays donné et à l'échelle internationale.

Thèmes appartenant plus spécifiquement au XX^e siècle :

- Quête de l'identité personnelle et de la sécurité;
- Traditionalisme et modernisation occidentale en rapport avec l'identité;
- Sociétés multiethniques et identité ethnique multiple;
- Racisme et relations entre les peuples et les nations aujourd'hui et dans le passé.

▸ ***Montreal Perspectives***

- Influence de la vie à Montréal sur les visions du monde de ses habitants;
- Différentes communautés de Montréal et leurs visions du monde;
- Facteurs qui ont contribué à former les attitudes et les valeurs des Montréalais;
- Modèles d'adaptation des différents groupes d'immigrants;
- Rapports de la communauté anglophone avec les immigrants;
- Québécois francophones des petites villes;
- Histoire du Québec de l'époque de Maurice Duplessis jusqu'à la moitié des années 1970.

▸ ***Woman's View of a Man's World***

- Culture et ethnicité;
- Immigration et racisme;
- Contributions des femmes aux cultures du monde, passées et présentes;
- Pouvoir exercé par les femmes dans le monde.

▸ ***Magic, Mysticism and Religion***

- Croyances dans le surnaturel : universalité et explications théoriques;
- Croyances considérées comme marginales et propres à certains groupes ethniques ou religieux : le vaudou, l'usage de certaines drogues au Pérou, le culte umbanda au Brésil, le culte hamada au Maroc, l'esprit de la possession en Tunisie, le «mauvais oeil» dans les sociétés méditerranéennes;
- Sectes chrétiennes de la Pentecôte dans les Appalaches américains.

▸ ***Ethnic Relations and Multiculturalism***

- Ethnicité, identité, culture, sous-cultures;
- Ethnicité aux États-Unis, en Afrique du Sud, au Brésil, au Canada, en Irlande du Nord;
- Relations ethniques et idéologies;
- Stratification ethnique : groupes dominants et minorités;
- Intégration, assimilation;
- Universalisme; pluralisme égalitaire et pluralisme inégalitaire;
- Préjugés et discrimination;
- Conflits et luttes de pouvoir;
- Multiculturalisme et bilinguisme;
- Multiculturalisme et éducation;
- Multiculturalisme et médias;
- Unité et diversité.

1.3 Cultures étudiées

- ***Modern Israel, Comparative Study of Semitic Traditions*** et ***Middle East Dilemmas***
  - Culture israélienne et différents groupes qui la composent;
  - Arabes et musulmans, d'Israël et d'ailleurs;
  - Israéliens et Juifs, séfarades et ashkénazes.

- ***Visions of the Third World***
  - Culture occidentale;
  - Culture du Kenya;
  - Culture sud-américaine et culture des Caraïbes.

- ***Montreal Perspectives***
  - Immigrants juifs et italiens à Montréal;
  - Communauté anglophone de Montréal;
  - Communauté francophone du Québec;
  - Antillais, Portugais, Grecs, Vietnamiens, Philippins, etc. vivant au Canada.

- ***Woman's View of a Man's World***
  - Culture occidentale et culture moyenorientale.

- ***Magic, Mysticism and Religion***
  - Autochtones d'Amérique du Nord;
  - Tribus de Bornéo;
  - Mineurs de Bolivie;
  - Aborigènes d'Australie;
  - Communautés ethniques du Canada.

1.4 Perspectives adoptées

- ***Modern Israel***
  - Perspective juive et perspective arabe.

- ***Comparative Study of Semitic Traditions***
  - Perspective juive, chrétienne et musulmane;
  - Perspective indo-islamique ou hindoue et islamique.

- ***Middle East Dilemmas***
  - Perspective transculturelle dite «du dilemme» selon laquelle il n'y a pas une seule «bonne» réponse ou perspective.

- ***Visions of the Third World***
  - Perspective nord-américaine et perspective du tiers monde.

- ***Montreal Perspectives***
  - Perspectives variées selon les cultures étudiées et selon les différences internes de chacune de ces cultures.

- ***Woman's View of a Man's World***
  - Perspective généralement nord-américaine.

- ***Magic, Mysticism and Religion***
  - Perspective transculturelle.

- ***Ethnic Relations and Multiculturalism***
  - Perspective comparative, transnationale, économique, éducative, politique et éthique.

Méthodes pédagogiques employées

Modern Israel

- Les étudiants et étudiantes s'adonnent à des jeux de rôles; ils prétendent qu'ils sont Anglais, Juifs ou Arabes en Israël sous l'occupation britannique;
- La professeure organise de nombreux débats sur des questions arabo-israéliennes et des questions relatives à la religion;
- Elle invite des conférenciers et conférencières lorsque c'est possible.

Comparative Study of Semitic Traditions

- Le professeur donne des cours magistraux, utilise du matériel audio-visuel et organise des visites d'expositions, de lieux de culte, etc.

Middle East Dilemmas

- L'enseignant utilise des films sensationnalistes comme «Swordof Islam» et «Death of a Princess» pour inciter à une réflexion modérée, puis des documentaires des chaînes PBS et CBS qui font une analyse fouillée mais occidentale des événements;
- Il a recours à des jeux de rôles : les élèves s'écrivent en défendant des positions opposées.

Visions of the Third World

- Le professeur invite des conférenciers et conférencières;
- Il utilise des jeux de rôles : les élèves font un travail de recherche dans lequel ils rédigent un débat imaginaire entre, d'une part, un défenseur de l'empire britannique tel Kipling et, d'autre part, un personnage qui dénonce les effets de l'impérialisme, comme Senghor ou Ngugi;

- Les étudiantes et étudiants font des présentations orales à propos de romans ou de films et sur des sujets comme : l'éducation, la violence, le portrait des Européens et des Noirs dans le Kénya décrit par Ngugi, les relations familiales, l'impatience et les désillusions des jeunes face à la complaisance de la bourgeoisie dans le film argentin «L'histoire officielle»;
- Les élèves ont aussi la possibilité de faire un travail sur un sujet qui les intéresse particulièrement, comme le vaudou, le rastafarianisme, etc.

▸ ***Montreal Perspectives***

- L'enseignante décrit brièvement le milieu et les valeurs dans lesquels elle a été socialisée et compare son héritage culturel avec celui de ses proches ou d'autres personnes, de manière à montrer au groupe-classe que «la différence est la norme» et faciliter ainsi la présentation de points de vue qui diffèrent selon les groupes ethnoculturels et à l'intérieur même de ceux-ci;
- Dans leurs travaux de recherche ou leurs examens, les étudiantes et étudiants sont souvent appelés à expliquer le comportement d'un personnage de roman : ceci les amène à se familiariser avec une situation inhabituelle à laquelle ils s'identifient;
- Les élèves travaillent parfois en petits groupes (qui sont habituellement multiethniques) pour répondre à des questions ou pour discuter de ce qu'eux-mêmes ou leurs familles auraient dit ou fait dans les situations décrites par les auteurs à l'étude;
- À l'occasion, ils font des présentations orales sur les coutumes de certaines communautés ethniques ou sur ce que cela signifie d'être Italien, Grec, etc. à Montréal;
- Les étudiantes et étudiants qui s'identifient à tel ou tel groupe ethnique sont invités — s'ils le désirent — à signaler les différences et les similitudes qu'ils perçoivent entre la réalité de leur groupe d'appartenance et celle qui est décrite dans les ouvrages à l'étude.

- ***Woman's View of a Man's World***
  - Les élèves interviewent leurs grands-mères et rédigent un rapport sur la vie de ces dernières, leur enfance et leur adolescence, leur vie de famille et leurs occupations en tant qu'adultes. Ces rapports sont ensuite placés en réserve à la bibliothèque du collège de façon à ce que les étudiants et étudiantes puissent lire les rapports les uns des autres. Des passages sont également lus et discutés en classe.

- ***Magic, Mysticism and Religion***
  - Les élèves font un travail de recherche sur un système de croyances différent du leur, que celui-ci relève d'une religion, de la magie ou du mysticisme; ils doivent prendre connaissance de ce système en interviewant une personne qui appartient à un groupe culturel ou religieux différent du leur ou en assistant à une cérémonie religieuse ou spirituelle; ils peuvent aussi opter pour une recherche bibliographique, mais, dans les deux cas, chaque étudiant et étudiante doit soumettre son projet de recherche au reste de la classe de manière à bénéficier des commentaires et des suggestions de ses compagnons et compagnes de classe.

- ***Ethnic Relations and Multiculturalism***
  - Les étudiants et étudiantes font des travaux de recherche sur des sujets tels l'unité et la diversité, les politiques provinciales sur la diversité ethnoculturelle, l'intégration et l'assimilation, les perspectives linguistiques, le multiculturalisme et les communautés reconnues dans la Charte canadienne (*Charter groups*), le *mainstreaming*, les biais des médias; ces travaux sont ensuite présentés en classe et font l'objet de débats.

1.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

ALLENDE, Isabel (1987). *Of love and shadows*. (trad.de l'espagnol *De amor y de sombra* par Margaret Sayers Peden). New York : Knopf.

ARNOPOULOS, Sheila, CLIFT, Dominique. « Rivalry over the ethnic minorities » dans *The English fact in Quebec*, chapitre 10.

BLACK ELK (1961). *Black Elk speaks: being the life story of a holy man of the Oglala Sioux*. Lincoln : University of Nebraska Press.

CARRIER, Roch (1979). *The Hockey sweater and other stories* (trad. du français *Les enfants du bonhomme dans la lune*). Toronto : Anansi.

CROSS, Suzanne, MORGAN, Joanne, (dir.) *Women and power : reflections on the Dinner party*.

ELLIOTT, Jean Leonard, FLERAS, Augie (1992). *Unequal relations: an introduction to race and ethnic dynamics in Canada*. Scarborough, Ont. : Prentice-Hall Canada.

ELWOOD, Robert S. (1979). *Alternative altars: unconventional and Eastern spirituality in America*. Chicago: University of Chicago Press.

Ensemble/Together : articles choisis.

GARRISON, Vivian, in Vincent Crapanzano, (dir.) (1977) *Case studies in spirit possession*. New York : Wiley.

GORDON, Cyrus Herzl (1965). *The ancient Near East*. (3e éd. rév.). New York : W.W. Norton.

LAMB, David. *The Arabs : Journeys beyond the mirage*. Vintage Books, 1988.

LEHMAN, Arthur C., MYERS, James A. (1989). *Magic, witchcraft and religion: an anthropological study of the supernatural*, (2e éd.). Mountain View, Ca. : Mayfield, 1989.

MARGER, Martin. *Race and ethnic relations*. Wadsworth, 1991.

MICONE, Marco (1984). *Addolorata*. Montréal : Guernica.

MOFFAT, Mary Jane, PAINTER, Charlotte, (dir.) (1974). *Revelations : diaries of women*. New York : Random House.

MOSCATI, Sabatino (1957). *Ancient semitic civilizations* (trad. de l'italien *Storia e civiltà dei Semiti*). New York : G.P. Putnam's Sons.

NGUGI. *Weep not child*.

Possible : articles choisis.

RICHLER, Mordecai (1955). *Son of a Smaller Hero*. Toronto : McClelland & Stewart, 1989.

Semitic traditions.

SMITH. «Metaphor and nationality in North America».

SPIRO, Melford E. (1956). *Kibbutz: venture in utopia*. Cambridge : Harvard University Press.

TROPER et PALMER. «St-Leonard».

TRUTH, Sojourner. (Écrivaine américaine noire; extraits de ses écrits).

VALLIÈRES, Pierre (1971). *White niggers of America*. (trad. du français *Nègres blancs d'Amérique*). Toronto : McClelland & Stewart.

Vampires.

VOGT, I. *Readings in comparative religion*.

WALCOTT, Derek. Poèmes choisis.

Matériel audio-visuel[1]

Between solitudes . (Document sur la communauté anglophone de Montréal qui décroît).

Death of a princess.

Fiddler on the roof (1971), film. Norman Jewison, dir. United Artists.

Frontline : a class divided. (document sur la discrimination).

---

[1] Certains de ces films et de ces vidéocassettes proviennent de l'Office national du film du Canada, de la série *Man alive* et des chaînes PBS et CBS.

Milk and honey (1988), film. Rebecca Yates et Glen Salzman, dir. Peter O'Brian, réal. Toronto. (L'histoire d'une domestique jamaïcaine au Canada).

Mohammed : the messenger of God.

Rue Cases Nègres, film de la série *Basil Davidson* sur la Martinique des années 1930.

Strangers at the door (1977), film de la série *Adventures in history*. John Howe, dir. Office national du film du Canada. (document sur les réfugiés).

Sword of Islam.

The apprenticeship of Duddy Kravitz (1986), film tiré du roman de Mordecai Richler. Alan Handel, dir. Office national du film du Canada (sur la comunauté juive de Montréal).

The Bible - Jesus of Nazareth.

The official story, film (sur les disparus de la «guerre sale» en Argentine, de 1976 à 1983).

The quieter revolution.

Xénofolies (1991), film. Michel Moreau, dir. Office national du film du Canada. (Document sur les tensions interethniques à l'école).

Catégorie 2. «La connaissance»

> Cette catégorie comprend des cours sur la nature, l'acquisition, la classification et l'application de la connaissance. Elle met surtout l'accent sur l'analyse de la pensée humaine. Le contenu des cours peut être tiré des domaines suivants: systèmes de civilisation; histoire des idées; systèmes philosophiques, mythologiques, religieux et sociaux; étude comparative des cultures (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989 : 4-913).

2.0 Noms des cours recensés

1 - *Blacks and Contemporary Society*;

2 - *Ethical Reasoning*;

3 - *Sacrifice and the Sacrificial Victim*;

4 - *Science and Civilization*;

5 - *Studies in Prejudice*;

6 - *Technology and Civilization*.

2.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

6 B 2 C 1 D 2 I 1 J

L'objectif B, avec une valeur de 6, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de *Humanities* de la catégorie «La connaissance». Il s'agit du développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture.

- ***Technology and Civilization***

  Outre les trois objectifs signalés comme prioritaires (B, I et J), la participante qui donne

ce cours décrit différents thèmes et différentes méthodes en indiquant à quels autres objectifs d'éducation interculturelle chacun d'eux correspond. Ainsi, l'information sur le développement technologique accompli par les Chinois et les Grecs vise le développement du respect et de l'estime de soi (objectif C), puisqu'une partie de la clientèle de ce cours est composée d'étudiants et étudiantes d'origine grecque ou chinoise; le cours favorise aussi le développement de la compréhension internationale (objectif H) et la promotion de l'action sociale (objectif J) lorsque sont abordés certains aspects de la technologie moderne et l'importance variable accordée aux questions sociales dans différents pays; enfin, les discussions en classe visent la promotion, chez les membres des minorités, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent (objectif D).

2.2 Thèmes abordés

- ***Blacks and Contemporary Society***
  - Rôle des Noirs dans le Nouveau Monde;
  - Esclavage et abolition de l'esclavage;
  - Racisme;
  - Colonialisme et décolonisation;
  - «Voie de chemin de fer souterraine»;
  - Sous-développement et dialogue Nord-Sud;
  - Mouvement des droits civiques et ses suites;
  - Panaméricanisme;
  - Néo-colonialisme et indépendance;
  - Différents plans et rapports, tels que le plan Marshall et le rapport de la commission Brandt;
  - Mouvement antiapartheid au Canada.

- ***Sacrifice and the Sacrificial Victim***
  - Sacrifice : prix de la continuité et de la reproduction sociales;
  - Exploitation des humains par les humains;
  - Intentionnalité et croyances;
  - Sens, visions du monde;
  - Nature de l'action et de la culture matérielle;
  - Structures sociales.

- ***Ethical Reasoning***
  - Raisonnement éthique et théories relatives à l'éthique;
  - Questions comme l'avortement, l'euthanasie et la peine capitale.

▸ ***Studies in Prejudice***

- Préjugés;
- Différence linguistique, culturelle, ethnique, «raciale», religieuse, nationale : comment elle est perçue et devient objet de discrimination.

▸ ***Science and Civilization***

- Principaux développements de la science et de l'histoire sociale des cinq derniers siècles en Occident;
- Rôle des questions sociales dans le développement de la science et, inversement, impact de la science sur les modes de pensée et les styles de vie des êtres humains.

▸ ***Technology and Civilization***

- Liens unissant le développement technologique et les changements qui s'opèrent dans les valeurs et les visions du monde des êtres humains;
- Réalisations de certaines collectivités culturelles, tels les Chinois et les Grecs;
- Importance variable accordée à la technologie moderne et aux questions sociales dans différents pays.

2.3 Cultures étudiées

- Sociétés du passé, des plus simples aux plus complexes, en Amérique du Nord et en Amérique latine surtout, mais aussi en Afrique et dans le Pacifique;
- Culture éthique occidentale;
- Canadiens (d'origine française, anglaise, italienne et grecque) et Américains;
- Noirs des États-Unis, du Canada ou de Montréal;
- Autochtones;
- Juifs;
- Culture occidentale;

- Cris, Inuit;
- Anciennes civilisations grecque et chinoise.

2.4 Perspectives adoptées

▸ ***Studies in Prejudice***

- La professeure tente de prendre en considération toutes les perspectives mais elle sait que cela a ses limites puisqu'elle a été conditionnée dans la culture occidentale canadienne blanche; elle demande donc aux étudiants et étudiantes de fournir les perspectives des Non-Occidentaux et des Non-Blancs.

▸ ***Technology and Civilization***

- La perspective de ce cours est urbaine, nord-américaine et occidentale, mais les sujets varient d'une année à l'autre : parfois l'accent est mis sur la perspective du tiers monde, sur la perspective autochtone d'Amérique du Nord ou sur les perspectives des communautés d'origine des élèves; d'autres fois, on compare la perspective de l'Occident avec celle des Chinois ou d'autres cultures non occidentales face à la technologie.

2.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Cours magistraux;
- Exercices de questions et réponses, parfois à la manière socratique;
- Discussions en classe portant, entre autres sujets, sur des lectures;
- Travail en groupes;
- Présentations individuelles ou en groupes;
- Jeux de rôles;

- Présentations audio-visuelles;
- Conférenciers et conférencières.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Technology and Civilization***

- Débat sur le développement de la baie James;
- Discussions sur des sujets comme la fertilisation *in vitro* et l'impact de la télévision sur les enfants;
- Projection de cassettes vidéo de la série «A Planet for the Taking» de David Suzuki. À ce sujet, l'enseignante responsable de ce cours écrit que Suzuki est un scientifique bien connu dont le nom et l'apparence physique peuvent promouvoir, chez la clientèle asiatique, le développement du respect et de l'estime de soi et, chez les membres des minorités, un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent (les objectifs C et D respectivement). Elle ajoute que Suzuki lui-même s'intéresse au développement de la communication interculturelle, de la compréhension et de la solidarité internationales, ainsi qu'à celui de l'action sociale (objectifs G, H, I et J).

▸ ***Science and Civilization***

- Les étudiants et étudiantes font un travail de recherche sur la vie et l'oeuvre d'un homme ou d'une femme de science, de même que sur l'état des connaissances au moment d'une découverte scientifique donnée, sur les facteurs qui ont mené à cette découverte et sur son impact scientifique et social. Parmi les sujets de recherche possibles, on retrouve par exemple Vésale en anatomie, Harvey en médecine, Van Leeuwenhoek en microbiologie et Curie en physique, mais la professeure compte remplacer certains scientifiques au programme par d'autres qui seraient proposés par les élèves, et qui, à son avis, devraient rendre le cours plus multiculturel.

2.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit[2]

ADAMS, Ian. *The Real poverty report* : articles choisis.

ALLPORT, Gordon W. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass. : Addison-W

ARENDT, Hannah. «Denmark and the Jews». (référence introuvable)

«British commerce and the triangular trade».

BURKE, James. (1985).*The day the universe changed*. Boston : Little, Brown.

CAREW, Jan. *Columbus and the origins of racism in the Americas*, parties 1 et 2.

CARRIER, Roch (1972). *Is it the sun, Philibert ?* Toronto : Anansi.

CASE, Frederick Ivor. «Racism and national consciousness».

CHAMBERS, MOOD, (éd.). *Right on ! An anthology of Black literature*.

CURTIN, Phillip D. (1969). *The Atlantic slave trade; a census*. Madison : University
consin Press.

DAVIDSON, Basil. «The ancient world and Africa : whose roots».

«Development of the Negro slave srade».

GOULD, Stephen Jay (1980). *The Panda's thumb, more reflections in natural history*, (
choisis). New york, Norton.

JAMES, C. L. R. «The Atlantic slave trade and slavery».

MANUEL, George. «An appeal from the fourth world».

POSTMAN, Neil (1982). *The disappearance of childhood*. New York : Delacorte Pres
vrage sur la Grèce antique, berceau de la culture occidentale).

«Race and ethnicity».

RICHLER, Mordecai (1969). *The Ssreet* (nouvelles choisies). Toronto : McClelland & S

[2]Certains de ces articles, essais et nouvelles sont e
serve à la bibliothèque d'un collège.

RYGE, George. *Indian*. Book Society of Canada.

VONNEGUT, Kurt (1952) *Player piano* . New York : Dell. 1974. (Ouvrage sur la Grèce antique, berceau de la culture occidentale).

WILLIAMS, E. «The Origin of Negro slavery».

WOOD, Dean, REMNANT, Robert (1980). *The people we are : Canada's Multicultural Society*. Toronto : Gage.

Matériel audio-visuel

A class divided, série *Frontline*. (1985), vidéocassette. Yale Univerwity, PBS Video. (Document sur la discrimination).

Do the right thing, (1989), vidéocassette.Wynn Thomas, réalisateur. Universal City, CA : MCA Home Video.

Enemy alien (*Étrangers ennemis*) (1975), film. Jeannette Lerman, dir. Office national du film du Canada. (Document sur les Canadiens d'origine japonaise durant la deuxième guerre mondiale).

Fields of endless day (1978), film. Terence Macartney-Filgate, dir. Office national du film du Canada. (Document sur les Noirs au Canada).

Golden mountain (Document sur les Chinois au Canada).

Milk and honey (1988), film. Rebecca Yates et Glen Salzman, dir. Peter O'Brian, réalisateur. Toronto. (L'histoire d'une domestique jamaïcaine au Canada).

Night and fog (*Nuit et brouillard*). Alain Resnais, dir.

Subdue the earth, série *A Planet for the Taking* (1985), Vidéocassette. David Suzuki, dir. Toronto : Canadian Broadcasting Corporation.

Vidéocassettes des séries *After the Warming* et *Connections* (malgré leurs valeurs et leur orientation occidentales, ces vidéocassettes montrent les différences entre l'Occident et les autres cultures et tracent l'évolution de la pensée et des valeurs occidentales).

Catégorie 3. «La créativité»

> Cette catégorie comprend des cours qui portent sur des oeuvres de création. Elle met surtout l'accent sur la compréhension et l'évaluation des processus de la création. Le contenu des cours peut être tiré des domaines suivants : histoire de l'art; processus de la créativité; esthétique; art de l'expression personnelle; culture et société (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989 : 4-913).

Dans le renouveau de l'enseignement collégial (MESS, 1993), cette catégorie de cours a été supprimée du programme de *Humanities*.

3.0 Noms des cours recensés

1 - *Mythology*;

2 - *Myth and Symbol*.

3.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

3 A 6 B 1 C 2 D

L'objectif B, avec une valeur de 6, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de *Humanities* de la catégorie «La créativité». Il s'agit du développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture.

3.2 Thèmes abordés

- Nature du mythe et exemples tirés de différentes sociétés;

- Caractéristiques universelles de l'humanité;
- Diversité des productions mythiques de plusieurs cultures;
- Héros culturels;
- Traitement des mythes selon différentes religions;
- Archétypes, imagerie spécifique ou locale et stéréotypes.

3.3 Cultures étudiées

- Civilisations anciennes de la Mésopotamie, de l'Égypte, de la Grèce et de Rome;
- Peuples judéo-chrétiens, d'Europe et d'Amérique du Nord surtout;
- Peuples de la Chine, du Japon et de l'Inde;
- Indiens d'Amérique du Nord.

3.4 Perspectives adoptées

▸ ***Myth and Symbol***

La perspective utilisée dans ce cours est occidentale. En effet, les lectures au programme proviennent généralement d'auteurs issus de la culture judéo-chrétienne et conséquemment, écrit le professeur concerné, la perspective «demeure occidentale».

3.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Projection de diapositives et de cassettes vidéo;
- Minicours magistraux;
- Échanges avec le groupe-classe;
- Discussions de groupes.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Mythology***

Les étudiants et étudiantes doivent faire une présentation orale basée sur un travail de recherche qui peut être : 1) une recherche sur un thème choisi; 2) une critique de livre.

1) Voici la liste des thèmes possibles pour le **travail thématique** :

. **Groupe thématique A. Mythes de l'Asie** :

- Hindouisme,
- Bouddhisme,
- Zoroastrianisme,
- Tibet,
- Chine,
- Japon;

. **Groupe thématique B. Mythes du Moyen-Orient** :

- Mésopotamie,
- Syrie et Palestine,
- Égypte,
- Judaïsme,
- Christianisme,
- Islam;

. **Groupe thématique C. Mythes de l'Ouest** :

- Grèce,
- Rome,
- Religions du mystère,
- Irlandais,
- Halloween,
- Scandinavie,
- Allemagne,

- Slaves,
- Arménie, Géorgie et Caucase,
- Gallois;

. **Groupe thématique D. Amériques** :

- Indiens de l'Amérique du Nord,
- Vaudou,
- Incas,
- Amérique du Sud tropicale,
- Amérique centrale;

. **Groupe thématique E. Pacifique** :

- Polynésie et Micronésie,
- Mélanésie;

. **Groupe thématique F. Mythes selon certains thèmes** :

- Mythes de la création,
- Mythes de la guerre,
- Mythes de l'amour,
- Mythes de l'aventure,
- Mythes du héros,
- Mythe du monde animal,
- Femmes dans la mythologie (en général ou chez un peuple en particulier).

2) Les livres suggérés pour la **critique de livre** sont les suivants :

- ASHE, Geoffrey. *The discovery of King Arthur*;
- BRADLEY, Marion Zimmer. *The mist of Avalon*;
- CHADWICK, Nora K. *The Celts*;
- DAVIDSON, Hilda R. R. *Gods and myths of northern Europe*;
- GANTZ, Jeffrey. *Early Irish myths*;
- GEOFFREY OF MANMOUTH. *History of the kings of Britain*;
- GLASSIE, Henry (dir.). *Irish folk-tales*;

- GOODRICH, Norma Lorre. *Medieval myths*;
- HARRISON, R. (trad.). *The song of Roland*;
- HERM, Gerhard. *The Celts*;
- JACKSON, Kenneth Hurlstone. *A Celtic miscellany*;
- MCCANA, Poinsias. *Celtic mythology*;
- OCHSHORN, Judith. *The female experience of the divine*;
- OTTFRIED, Neubecker. *Heraldy, sources and symbols and meanings*;
- RUTHERFORD, Ward. *The druids and their heritage*;
- STEWART, Mary. *The crystal cave*;
- STEWART, Mary. *The hollow hills*;
- STEWART, Mary. *The last enchantment*;
- STEWART, Mary. *The wicked day*;
- WHITE, T. H. *The once and future king*.

3.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

CAMPBELL, Joseph. *Transformations of myths through time*.

GRIMM, Jakob (1785-1863), TRNKA, Jiri. *Contes de Grimm*. Paris : Gründ, 1963.

PATON, Alan (1948). *Cry of the beloved country*. New York : Scribner.

PERRAULT, Charles (1628-1703), ROUGER, Gilbert. *Contes de Perrault*. Paris : Garnier, 1980.

Matériel audio-visuel

Faithful Women, série en 4 vol. (1991), vidéocassettes. Office national du film du Canada. (Document sur le Dialogue interconfessionnel de juin 1988, Conseil mondial des églises).

Into the woods (comédie musicale). Musique et paroles by Stephen Soundherm. D'après le livre de James Lapine. New York : Theatre communication group. (comédie musicale qui synthétise avec charme et sophistication différents types d'expérience magiques et réalistes).

Joseph Campbell and the Power of Myth, série (six viéocassettes aux références et thèmes culturels très variées).

Catégorie 4. «Valeurs humaines et questions sociales»

> Cette catégorie comprend des cours qui portent sur les valeurs et les principes inhérents à la qualité de la vie humaine. Elle met surtout l'accent sur la reconnaissance et la formulation d'opinions raisonnées sur les questions sociales ou d'éthique. Le contenu des cours peut être tiré des domaines suivants : grandes questions sociales et leurs implications, éthique; questions de principe (justice, liberté, égalité, droits, devoirs, etc.) (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989 : 4-913).

4.0 Noms des cours recensés

1 - *Current Hot Issues*;

2 - *Poverty in Canada*;

3 - *Sexism : A Social Disease*;

4 - *A Study of Indo-Islamic Culture*;

5 - *Zionism and the Arabs : Dimensions of Conflict*.

4.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

11 A 5 C 2 D 2 E 2 G 4 H 3 J

L'objectif A, avec une valeur de 11, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de *Humanities* de la catégorie «Valeurs humaines et questions sociales». Il s'agit du développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture.

▸ ***Current Hot Issues***

Les objectifs de ce cours consistent à

- comprendre le contexte historique et les causes des événements [...];
- comparer les événements [qui ont lieu] dans différents pays;
- prendre conscience de différents points de vue et devenir capables d'envisager une situation dans une perspective différente;
- prendre véritablement conscience de la façon dont les nouvelles sont présentées dans les médias et développer l'habileté à y réagir d'une manière critique et avec l'information nécessaire.

▸ ***Zionism and the Arabs : Dimensions of Conflict***

Ce cours vise à faire comprendre aux étudiantes et étudiants la complexité de ce conflit ethnique et national, en reconnaissant les émotions qui entrent en jeu et en essayant de distinguer les faits de l'interprétation qu'en donnent les différents acteurs concernés et les médias.

4.2 Thèmes abordés

- «Race» et racisme;
- Préjugés;
- Culture et ethnicité;
- Nationalisme;
- Sionisme;
- Luttes nationalistes sionistes, arabes et palestiniennes : contexte, opinions et émotions en jeu, solutions proposées et obstacles à un règlement pacifique;
- Problèmes internationaux;
- Immigration;
- Nature, causes et étendue de la pauvreté au Canada;
- Expérience de la pauvreté;

- Système de sécurité sociale au Canada;
- Pauvreté chez les immigrants et les autochtones.

4.3 Cultures étudiées

- Canadiens français;
- Autochtones;
- Somaliens;
- Russes;
- Chinois;
- Musulmans, bouddhistes, hindous et juifs;
- Certaines communautés ethniques au Canada;
- Juifs, Israéliens, Arabes et Palestiniens.

4.4 Perspectives adoptées

▸ ***Current Hot Issues***

La perspective de l'enseignante concernée est européenne. «C'est difficile de s'en débarrasser», écrit cette dernière, mais elle ajoute qu'elle essaie de montrer aux étudiants et étudiantes qu'il y a toujours différentes perspectives et qu'elle les encourage à faire part des leurs. Elle précise que ses élèves sont issus de plusieurs communautés (chinoise, noire, etc.).

▸ ***Poverty in Canada***

- Dans ce cours, on fait constamment des comparaisons avec des pays du tiers monde et les élèves qui en proviennent se sentent concernés;
- En ce qui concerne le manuel de base utilisé (Czerny et Swift, *Getting started on social analysis*), la professeure estime qu'il a une perspective «jésuite de gauche»

plutôt qu'une perspective ethnoculturelle, mais elle ajoute plus loin que son orientation générale est malheureusement celle des Canadiens blancs.

- ***A Study of Indo-Islamic Culture***

  La perspective est «indo-islamique ou hindoue et islamique».

- ***Zionism and the Arabs : Dimensions of Conflict***

  On fait des comparaisons avec d'autres conflits ethniques et nationaux.

4.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Débats;
- Discussions de groupes;
- Présentations audio-visuelles;
- Cours magistraux;
- Visites d'expositions, de lieux de culte, etc.

Expériences particulières

- ***Zionism and the Arabs : Dimensions of Conflict***
  - Le groupe-classe est divisé en deux équipes qui défendent des positions opposées et se confrontent dans un débat remettant en scène les événements qui se sont déroulés, les arguments qui ont été utilisés et les émotions qui ont été ressenties durant la période 1945-1948 ou celle de 1975-1978 du conflit israélo-arabe;
  - Les étudiants et étudiantes subissent aussi un test de distance sociale qui consiste à indiquer sur une échelle numérotée de 1 à 7 dans quelle mesure ils associent les Arabes et les Juifs avec une série de 20 caractéristiques, telles que «religieux»,

«instruits», «honnêtes», etc. Le professeur recueille ensuite les questionnaires et demande aux élèves de faire part des réactions que l'exercice a suscitées; on parle alors d'émotions, de subjectivité, de stéréotypes et de racisme;

- Le cours suivant, l'enseignant transmet les résultats du test et demande aux élèves d'exprimer leurs impressions face à ceux-ci; on explore les raisons possibles des tendances observées et on examine la notion de logique et de rationalité dans les rapports ethniques. Puis, à l'aide des résultats du test et de ceux d'autres enquêtes sur les populations québécoise et canadienne, les élèves étudient les notions de buts et de valeurs et réfléchissent sur leurs propres valeurs;
- Enfin, à la maison, ils doivent remplir un questionnaire constitué d'une série de questions de développement dont certaines portent sur les défauts possibles des tests de distance sociale, sur les qualités que chacun aimerait que l'on associe à son propre groupe national ou religieux et sur les conclusions que l'on peut tirer des résultats du test.

4.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

Articles tirés de publications canadiennes et américaines.

CZERNY, Michael, SWIFT, Jamie. *Getting started on social analysis* (plusieurs chapitres sont très bons, particulièrement celui qui traite de la population autochtone).

LAQUEUR, Walter, RUBIN, Barry. *The Israel-Arab reader*,4e édition, Penguin Books.

MACLENNAN, Hugh. *Two solitudes*.

Studies in Islamic culture in the Indian environment.

Indian culture.

Medieval Muslim civilization in India.

Matériel audio-visuel

Émissions de la télévision canadienne et américaine.

Behind the Veil : nuns.

Converging lines : Islam.

Half the kingdom (sur les femmes et le judaïsme).

Hinduism

Harmony and balance (sur la spiritualité des autochtones d'Amérique du Nord).

People of this land.

BLOC 3. ANGLAIS

Dans les collèges anglophones, les cours d'anglais appartiennent grosso modo à deux grandes catégories, soit les cours que nous qualifions de «langue avancée» (perfectionnement des habiletés langagières, de lecture et de composition; acquisition de notions de linguistique) et les cours de littérature. Dans les annuaires publiés par chaque établissement, les cours d'anglais sont regroupés dans différentes catégories selon qu'il s'agit de cours de langue, de cours de survol d'un ensemble d'oeuvres littéraires, de cours thématiques, de cours liés à un genre littéraire spécifique, à des périodes historiques, des régions ou des pays en particulier, etc.

Les cours rapportés dans le cadre de la présente recherche ne figurent pas tous dans les annuaires des établissements où ils se donnent. Par ailleurs, il arrive qu'un même cours figure sous des rubriques différentes, suivant le collège où il est offert, ou que la raison de l'appartenance d'un cours à telle catégorie plutôt qu'à une autre ne soit pas évidente. Enfin, certains des cours signalés par les participants et participantes sont les seuls représentants de leur catégorie. Étant donné ces considérations et afin de conférer à cette section le plus d'équilibre et de cohésion possibles, nous avons choisi de présenter les cours recennsés sous cinq rubriques auxquelles nous avons apposé les titres suivants :

1) Survol de la littérature;
2) Cours thématiques;
3) Littératures nationales;
4) Les grandes oeuvres;
5) Langue et linguistique.

Exception faite de la dernière de ces rubriques, les noms de celles-ci sont la version française de certains des titres assignés aux catégories par les collèges anglophones eux-mêmes. Toutefois, dans les annuaires des établissements concernés, les cours n'apparaissent pas nécessairement dans la catégorie que nous leur avons assignée ici.

Avant de procéder à l'analyse des pratiques dans les cours d'anglais, rappelons que, sous la rubrique «Thèmes abordés», certaines catégories de cours comportent une sous-section consacrée aux aires littéraires à l'étude.

Catégorie 1. «Survol de la littérature»

1.0 Noms des cours recensés

1 - *African Life and Literature*;
2 - *Contemporary Irish Fiction*;
3 - *Diaries and Journals*;
4 - *Introduction to Literature* (ou *Introduction to English Literature*) (quatre descriptions de cours);
5 - *The Lonely Voice : Modern Short Story*;
6 - *North American Native Writers*;
7 - *West Indian Literature*.

1.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

8 A 8 B 4 C 1 D 3 E 1 F 6 G 3 H 1 I 1 K

Les objectifs A et B, avec une valeur de 8 chacun, sont ceux auxquels on accorde le plus d'importance dans les cours d'anglais de la catégorie «Survol de la littérature». L'objectif A correspond au développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée. Quant à l'objectif H, il s'agit du développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture.

- ***Introduction to Literature***

Dans l'une des versions de ce cours, on précise que les trois objectifs principaux sont d'importance égale, contrairement à ce que laisse croire l'ordre dans lequel les lettres correspondant aux objectifs poursuivis apparaissent sur le questionnaire.

Au sujet d'une autre version de ce même cours, la professeure qui le donne écrit :

> Je crois que le désir de renseigner les étudiants au sujet du sens et des racines d'une bonne partie de cette culture fait partie intégrante de mon approche; ceci est souvent nouveau pour les étudiants non ethniques (sic) aussi bien que pour les étudiants ethniques.

- ***African Life and Literature***

Dans ce cours, on vise à ce que les élèves

> se familiarisent avec d'importants traits distinctifs de la vie et de la culture africaines et deviennent capables de voir leur propre vie et leur propre culture dans une nouvelle perspective.

1.2 Thèmes abordés

Aires littéraires

- Tradition littéraire occidentale, depuis la Grèce antique à la Renaissance, en passant par la Rome ancienne et le Moyen Âge;
- Littérature du XIV^{e} au XX^{e} siècles écrite en langue anglaise;
- Écrivains classiques;
- Romanciers et nouvellistes les plus importants de l'Irlande d'aujourd'hui;
- Écrivains contemporains du Commonwealth;
- Nouvellistes du XIX^{e} siècle jusqu'à nos jours;
- Écrivains, musiciens et cinéastes africains et non africains de l'Afrique de l'Ouest, du Centre-Sud et de l'Est : approches et styles perceptifs, narratifs et discursifs; relations entre la culture populaire et la littérature, le cinéma, etc.;

- Écrivains autochtones d'Amérique du Nord;
- Écrivains de langue anglaise issus des Caraïbes.

Thèmes proprement dits

- Thème de l'immigrant et du conflit culturel;
- Racisme, antisémitisme et intolérance;
- Attitudes culturelles face à certains sujets comme l'utopie, les femmes, les dieux, le malheur, la tragédie;
- Thèmes en rapport avec l'Afrique de l'Ouest, du Centre Sud et de l'Est : histoire des Africains et de leurs contacts avec les Arabes et les cultures euro-américaines; migration vers les villes; vie au village; valeurs familiales, sexuelles et sociales; conditions économiques, politiques, technologiques et écologiques; structures et valeurs politiques; développement, ethnicité;
- Thèmes traités par des écrivains irlandais ou en rapport avec eux : tradition et changement; rôles masculins et féminins; famille et fait de grandir;
- Thèmes traités par des écrivains autochtones d'Amérique du Nord ou en rapport avec eux : «race» et racisme; ethnicité, culture, concept de nation et de «Premières Nations»; politiques impérialistes et colonialistes et leurs conséquences;
- Thèmes traités par des écrivains antillais de langue anglaise ou en rapport avec eux : géographie et histoire des Caraïbes; établissement par un groupe «racial» dominant d'un système conçu dans son intérêt; introduction de plusieurs éléments ethniques et culturels; impact du racisme sur différents groupes ethniques et culturels; problèmes liés spécifiquement à plusieurs groupes sociaux et «raciaux» ainsi qu'aux femmes.

1.3 Cultures étudiées

- Culture occidentale, britannique, anglo-saxonne, judéo-chrétienne, classique;
- Monde multiculturel du Canada et des pays anglophones;

- Peuples autochtones;
- Culture africaine;
- Cultures chinoise et indienne (de l'Inde), et culture hybride des Caraïbes.

1.4 Perspectives adoptées

▸ ***Introduction to Literature***

(dans l'une ou l'autre des versions de ce cours)

- Perspective nord-américaine et approche dite des «grandes oeuvres», quoique nuancée de «scepticisme salutaire»;
- Perspective des auteurs;
- «Approche objective des spécialistes occidentaux».

▸ ***North American Native Writers***

- Perspective auto-analytique et critique de l'idéologie et des pratiques sociopolitiques «euro-nord-américaines».

▸ ***African Life and Literature***

- Perspective transculturelle et africaine «telle que découverte par un Euro-Américain qui l'a vécue intensément... spécialement en Afrique centrale et en Afrique de l'Ouest».

▸ ***West Indian Literature***

- Plusieurs perspectives dont certaines proviennent du tiers monde, d'où le professeur concerné précise qu'il est originaire.

1.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Conférenciers et conférencières;
- Discussions en groupe-classe;
- Discussions en petits groupes et rapports sur les discussions;
- Cours magistraux;
- Présentation de documents audio-visuels incluant des émissions télévisées;
- Participation à des activités parascolaires;
- Journal de bord.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***African Life and Literature***

- Dans la mesure du possible, le professeur enseigne la culture africaine dans une perspective africaine, mais il essaie d'aider les étudiantes et étudiants euro-américains à «jeter des ponts» au niveau personnel : il présente à ses élèves certaines oeuvres écrites par des Non-Africains afin d'introduire une perspective transculturelle en ce qui concerne le choc culturel subi par les Non-Africains, par exemple;
- Il signale les principales différences et similarités qui existent entre la littérature africaine et la littérature euro-américaine;
- Il fait faire des recherches en petits groupes sur différents pays d'Afrique.

▸ ***Contemporary Irish Fiction***

- L'enseignant met l'accent sur les ressemblances entre les préoccupations évoquées par les nouvellistes irlandais (la tradition et le changement, les rôles masculins et féminins, la famille et le fait de grandir) et celles des étudiantes et étudiants. À ce sujet, il écrit :

> [...] bien que le contexte de la fiction reflète une société et une tradition quelque peu différentes d'ici, la similitude de plusieurs points deviendra évidente [... Donc] sous l'étrangeté des détails, il sera possible de découvrir des questions qui traversent les barrières nationales et ethniques. Apprécier l'étrangeté de la différence et ensuite découvrir ce que vit l'être humain constituera le défi de ce cours.

▸ ***Introduction to English Literature***

- Un des professeurs qui donnent ce cours tend à mettre l'accent sur la continuité plutôt que sur les différences à travers les âges, de même que sur la similarité qui existe entre le Moyen Âge français et le Moyen Âge anglais;
- Il essaie également d'inculquer ce qu'il appelle un «scepticisme salutaire» envers la relativité de la notion de «grandes oeuvres».

▸ ***North-American Native Writers***

- L'enseignante incite ses élèves à participer à des activités parascolaires et à regarder des émissions télévisées qui véhiculent la perspective autochtone;
- Elle n'utilise que des textes écrits par des écrivains et écrivaines autochtones (originaires de différentes tribus) qui font l'apologie de ce qu'elle appelle «la résistance et le renouveau»;
- Elle critique l'idéologie et des pratiques sociopolitiques euro-nord-américaines. À ce propos, elle écrit :

> Je crois que nous devrions rendre [les élèves] conscients du fait que nous sommes ancrés dans une matrice culturelle et de tout ce qui en découle. Nous pouvons générer une critique de nos traditions tout en conservant ce que nous croyons être utile et positif. Y a-t-il une éthique universelle ? Quel(s) critère(s) utiliserons-nous pour distinguer entre ce qui est positif et ce qui est négatif dans n'importe quelle culture ? *(C'est l'enseignante qui souligne.)*

▸ ***West Indian Literature***

- Les livres au programme ont été écrits par des personnes issues de certains pays du tiers monde qui sont à l'étude;
- La poésie étudiée a été écrite principalement par des femmes originaires des Caraïbes.

1.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

- **Livres**

CASEY, CASEY. *Stories by contemporary Irish women.*

CHINWEIZU (dir.). *Voices of 20th century Africa.*

CLAYTON, John Jacob (1992). *The Heath introduction to fiction* (4e éd.). Lexington, Mass. : D.C. Heath.

CULLETON, Béatrice (1983). *In search of April Raintree.* Winnipeg : Pemmican.

FRANK, Anne (1929-1945), HARDY, H. J. J., BARNOUW, David, van der STROOM, Gerrold. *The diary of Anne Frank, the critical edition.* New York : Doubleday, 1989.

HEARNE, John. *Voices under the window* (roman).

JOHN, Errol (1958). *Moon on a rainbow shawl* (pièce de théâtre en 3 actes). London, Faber & Faber, 1963.

LECKER, R., DAVID, J., ORIEN, P. (dir.), (1987). *Introduction to literature : British, American, Canadian.* New-York : Harper and Row.

MCGAHERN, John. *Amongst women.*

MOORE, Brian (1979). *The Mangan inheritance.*Toronto : McClelland & Steward.

MOSES, Daniel David et Terry Goldie (dir.) (1992). *An anthology of Canadian native literature in English.* Toronto : Oxford University Press.

SELVON, Samuel (1957). *Ways of sunlight* (nouvelles). London : Longman, 1987.

WALTERS, A.L. *The sun is not merciful.*

- **Contes et nouvelles**[1]

ATWOOD, Margaret. «Rape fantasies».

BABEL, Isaac. «My first goose».

BALDWIN, James. «Sonny's blues».

CAMUS, Albert. «The guest».

CHEKHOV, Anton. «About love».

CHEKHOV, Anton. «Gooseberries».

GARCÍA-MÁRQUEZ, Gabriel. «A very old man with enormous wings».

JACKSON, Shirley. «The lottery».

LESSING, Doris. «Hommage for Isaac Babel».

MALAMUS, Bernard. «The magic barrel».

MUNRO, Alice. «Royal beatings».

O'CONNOR, Flannery. «A good man is hard to find».

STEINBECK, John. «The chrysanthemums».

UPDIKE, John. «Separating».

Matériel audio-visuel

Amisk (1977), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

Christmas at Moose Factory (1971), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

Émissions de la chaîne Vision T.V.

---

[1]Tous ces contes et nouvelles sont publiés dans John Jacob CLAYTON (1992) *The Heath introduction to fiction.* (4e éd.). Lexington, Mass. : D. C. Heath.

Enregistrements et diapositives concernant l'Afrique.

Incident at Restigouche (Les événements de Restigouche) (1984), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

Mother of many children (Mère de tant d'enfants) (1977), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

No address (*Sans adresse*), (1988) film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

Poundmaker's lodge: a healing place (1987), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

Richard Cardinal: cry from a diary of a Métis child, (Richard Cardinal : le cri d'un enfant métis) (1986), film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

The Africans. Extraits de la série. PBS.

Walker (1992) film. Alanis Obomsawin, dir. Office national du film du Canada.

Catégorie 2. «Cours thématiques»

2.0 Noms des cours recensés

1 - *African and Asian Studies*;

2 - *Beyond the Reel*;

3 - *Black Literature*;

4 - *Colonial Encounter : Tales from the Raj and Beyond*;

5 - *Crossing Over*;

6 - *The Irrational in Canadian Fiction*;

7 - *Literature by Women From Around the World*.

2.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

9 A 5 B 6 C 2 F 3 G 1 I 2 J

L'objectif A, avec une valeur de 9, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours d'anglais de la catégorie «Cours thématiques». Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée.

- ***Black Literature*** et ***Literature by Women from Around the World***

  Dans ces cours, les trois objectifs principaux sont, par ordre décroissant de priorité : l'objectif A défini plus haut; l'objectif B, soit le développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de leur propre culture; et l'objectif C, c'est-à-dire le développement du respect et de l'estime de soi. La participante qui donne ces deux cours ajoute que tous ses cours font la

promotion des objectifs C, G, H, I et J : ces objectifs correspondent respectivement au développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne (G), au développement de la compréhension internationale (H), au développement de la solidarité internationale (I) et, enfin, à la promotion de l'action sociale (J).

▸ ***African and Asian Studies***

- Dans le plan de cours correspondant, le participant concerné se demande ce que réserve l'avenir après le colonialisme blanc, le néo-colonialisme dans les Amériques et l'Afrique, et la chute du capitalisme, puis il annonce ce qui suit :

> Nous essaierons de comprendre où nous nous trouvons en examinant des textes issus de l'Afrique de l'Ouest et de l'Asie de l'Est, textes qui [...] se penchent — en les situant dans leur contexte — sur certains des profonds changements qui ont eu lieu et auxquels nous devons apprendre à nous ajuster;

- Ensuite, il propose comme premier objectif du cours de «mieux comprendre le monde» en lisant des journaux, des revues et les oeuvres qui figurent au programme;
- Il ajoute plus loin qu'il y a :

> une réalité humaine plus authentique sous le vernis de la civilisation et [...] nous pouvons apprendre quelque chose d'important sur nous-mêmes en cherchant nos racines.

▸ ***Colonial Encounter : Tales from the Raj and Beyond***

- L'un des objectifs de ce cours consiste à rendre les étudiantes et étudiants conscients de la nature et de l'histoire des relations Est/Ouest.

2.2 Thèmes abordés

Aires littéraires ou cinématographiques

- Cinéma de plusieurs pays du monde;

- Littérature de l'Afrique de l'Ouest et de l'Asie de l'Est;
- Nouvelles du tiers monde (Afrique, Asie, Amérique latine) et littérature autochtone nord-américaine;
- Littérature de fiction du XX^{e} siècle en langue anglaise en rapport particulièrement avec la domination britannique sur l'Inde («the Raj»);
- Littérature de fiction du Canada.

Thèmes proprement dits

- Concepts de négritude et d'orientalisme;
- Colonialisme et impérialisme, Est et Ouest;
- Indépendance, affirmation nationale et identité;
- Démographie, ethnographie et écologie en Afrique et en Asie;
- Transformations, passées et présentes, subies par les nations, les familles et les individus en Afrique et en Asie;
- Inflluence mutuelle des philosophies et des religions;
- Différentes perspectives sur le travail, le jeu, la vie;
- Colonialisme et impérialisme, en Afrique et en Asie;
- Choc culturel vécu par les personnes tiraillées entre deux cultures, deux lieux géographiques, deux attitudes face à la vie et causé par l'émigration, les voyages ou le simple fait de sortir de l'enfance;
- Notions de «race», d'ethnicité, de culture.

2.3 Cultures étudiées

- Culture noire nord-américaine;
- Culture orientale;
- Culture occidentale;
- Culture européenne;

- Culture britannique;
- Culture indo-pakistanaise du Commonwealth;
- Culture indienne (de l'Inde);
- Culture africaine;
- Culture latino-américaine;
- Culture ukrainienne;
- Culture des autochtones du Canada.

2.4 Perspectives adoptées

▸ ***African and Asian Studies***

Dans ce cours, on propose d'examiner les transformations qui ont eu lieu en Afrique et en Asie telles qu'elles sont rapportées par les habitants de ces continents et par des observateurs externes. On se place donc du point de vue des auteurs, qu'ils soient issus ou non des pays sur lesquels ils écrivent.

▸ ***Colonial Encounter : Tales from the Raj and Beyond***

Le point de vue est libéral et anti-impérialiste.

2.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Présentations de documents audio-visuels;
- Albums d'articles de journaux et de revues;
- Entrevues;
- Discussions de groupe;
- Discussions dirigées par des étudiants ou étudiantes;
- Présentations orales;

- Courtes présentations du professeur;
- Essais critiques sur des oeuvres littéraires.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***African and Asian Studies***

- Le professeur transcrit des poèmes de T'ang sur des acétates pour donner une idée des caractères chinois et distribue des photocopies de haikus japonais dans le même but;
- Les étudiantes et étudiants font des présentations orales sur des extraits des romans à l'étude;
- Ils écrivent leurs propres haikus et traduisent des poèmes;
- Ils montent un album d'articles concernant l'Afrique et l'Asie (sur la démographie, l'ethnographie et l'écologie surtout, de même que sur les écrivains, leurs livres et leur public) et sur les minorités ethniques au Canada, puis ils y consignent les réflexions personnelles suscitées par ces articles;
- Chaque élève mène une entrevue auprès d'un membre d'un groupe ethnique ou linguistique autre que le sien et dont l'expérience est très différente de la sienne; il en fait ensuite rapport au groupe-classe;
- Le plan de cours se termine par la note suivante :

> Ici, au Collège X, nous avons le privilège d'appartenir à un établissement multiculturel au centre d'une ville [...] bilingue. Malheureusement, même ici, certaines personnes ont tendance à tourner le dos à tout ce qui leur semble différent. Faites-vous partie de ceux qui causent le problème ? Ou aimeriez-vous faire partie de ceux qui cherchent la solution ? Au Collège X, et particulièrement dans cette classe, une merveilleuse occasion vous est offerte. Ne la manquez pas.

▸ ***Crossing Over***

- Les étudiants et étudiantes de ce cours écrivent un essai critique sur un des sujets proposés par le professeur; parmi ceux-ci, on retrouve : «Comparez les personnages et les cultures dans les récits de Mavis Gallant»; et «Étude d'une famille anglo-québécoise : étude d'une désintégration», thème basé sur la nouvelle «Its image in the mirror», de la même auteure, et publié dans *My Heart is Broken*.

2.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

ACHEBE, Chinua (1959). *Things fall apart*. New York : McDowell, Obolensky.

BLAISE, Clarke (1973). *A North American education; a book of short fiction*. Toronto : Doubleday Canada.

CALLAGHAN, Morley (1971). *The loved and the lost*. Toronto : Macmillan.

GALLANT, Mavis, (1964). *My heart is broken : eight stories and a short novel*. Don Mills, Ontario : Paperjacks, 1974.

LAURENCE, Margaret (1970). *The tomorrow-tamer and other stories*. Toronto : McClelland & Steward.

LAURENCE, Margaret (1966). *A jest of God*. Toronto : McClelland & Stewart.

KAWABATA, Yasunari (1964). *The Izu dancer* (trad. du japonais *Izu no odoriko* par E. Seidensticker and others), (pas de maison d'édition), 1974.

MISHIMA, Yukio (1972). *Spring snow* (traduit du japonais *Haru no yuki*). New York : Knopf.

MOORE, Brian (1972). *The luck of Ginger Coffey*. Toronto : McClelland & Steward.

MUKHERJEE, Bharati (1985). *Darkness*. Markham, Ont. : Penguin.

Matériel audio-visuel

A passage to India (1984), film. David Lean, dir. John Brabourne and Richard Goodwin production.

Apocalypse now (1979), film. Francis Copola, dir. United Artists.Vidéocassette : CIC.

Bansham. (*Late Spring*).

Bicycle thieves (1948), film. (*Ladri di biciclette*). Vittorio De Sica, dir. Mayer-Burstin.

Ghandi.

Pixote (*Pixote, a lei do mais fraco)* (1981), film.(série New Directors/new films) Hector Babenco, dir. New York : Museum of Modern Art, Embrafilm. Vidéocassette : Palace vidéo.

Salam Bombay (1988), film. Mira Nair, dir. Mirabai films, distribué par Cinécom.

Umberto D. (1955), film. Vittorio De Sica, dir. Amato Productions.

Catégorie 3. «Littératures nationales»

3.0 Noms des cours recensés

1 - *Canadian Literature*;

2 - *Contemporary Canadian Fiction*;

3 - *Dreams, Illusions and Reality*;

4 - *Entre Québécois*;

5 - *Irish Literature*;

6 - *To See Ourselves*.

3.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

11 A 3 B 3 C 1 D 1 F 4 G 1 H

L'objectif A, avec une valeur de 11, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours d'anglais de la catégorie «Littératures nationales». Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée.

▸ ***Entre Québécois***

- En plus de «prendre conscience de leur place dans la société québécoise», les étudiantes et étudiants de ce cours sont appelés à percevoir peu à peu certaines des préoccupations des auteurs canadiens français, «même lorsque le contexte devient urbain et que les styles, reflets d'une réalité plus complexe, deviennent plus complexes et diversifiés».

3.2 Thèmes abordés

Aires littéraires

- Littérature canadienne : littérature autochtone, littérature dite «ethnique» et littérature dominante (*mainstream*), littérature régionale et historique;
- Littérature québécoise de langue française;
- Littérature irlandaise;
- Littérature de tradition britannique.

Thèmes proprement dits

- Culture, ethnicité, immigration (politiques et pratiques), racisme;
- Origines et identité des Canadiens; caractères distinctifs de la culture canadienne;
- Mythes et réalités du Canada; points sensibles du Canada y compris ses erreurs historiques telle la détention forcée des nippo-canadiens durant la deuxième guerre mondiale;
- Différentes façons dont les humains se perçoivent entre eux et perçoivent le monde; facteurs qui influencent ces perceptions;
- Facteurs religieux, historiques et économiques qui ont contribué à façonner la culture des Québécois francophones depuis la «grande noirceur» jusqu'à aujourd'hui; le nationalisme canadien français et l'avenir du fait français en Amérique du Nord; la nécessité de préserver sa culture tout en évoluant;
- Thèmes clés de la littérature irlandaise : le nationalisme culturel, le régionalisme, la récupération d'un héritage mythologique, la politique et l'héroïsme; l'influence de la société irlandaise sur les sentiments et les attitudes des individus.

3.3 Cultures étudiées

- Canadiens : Canadiens français, autochtones, Juifs, immigrants;
- Culture des Noirs nord-américains, culture européenne, culture asiatique;

- Culture des Canadiens français et des Québécois francophones;
- Culture des Latino-Américains, des Indiens (de l'Inde), des Pakistanais, des Juifs et des personnes originaires des Antilles.

3.4 Perspectives adoptées

▸ ***Canadian Literature***

Dans ce cours, on suit généralement le courant dominant (*mainstream*).

▸ ***Dreams, Illusions and Reality***

La perspective d'enseignement est nord-américaine tandis que les textes de fiction étudiés ont souvent des points de vue ethnoculturels différents.

▸ ***Entre Québécois***

La perspective du professeur est, selon ce dernier, «généralement équilibrée et sympathique». C'est la perspective

> d'un Canadien anglais (de plus en plus Anglo-Montréalais) de l'extérieur du Québec qui a choisi le Québec pour y vivre et y travailler, mais qui valorise sa culture anglaise autant que la culture française.

Quant aux textes littéraires à l'étude, ils

> ont été écrits par des auteurs vivant au sein de la société [québécoise francophone] à laquelle ils sont fondamentalement loyaux, [mais] plusieurs d'entre eux critiquent cette société et posent le problème de savoir comment préserver une culture tout en évoluant, en changeant.

▸ ***To See Ourselves***

La perspective de ce cours est essentiellement une vision libérale et juive, bien qu'elle soit exempte de toute dimension religieuse.

3.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Conférenciers et conférencières;
- Cours magistraux;
- Brèves présentations du professeur;
- Discussions en petits groupes ou avec tout le groupe-classe — analyse serrée des textes;
- Travail en séminaire;
- Présentation de documents audio-visuels.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Canadian Literature***

- L'enseignante adopte généralement ce qu'elle appelle l'approche «objective des spécialistes occidentaux», mais elle essaie de sensibiliser les étudiantes et étudiants à l'existence de lectures dites «alternatives», comme la littérature féministe, marxiste, etc.;
- Lorsqu'elle a plusieurs élèves autochtones dans sa classe, elle procède généralement un peu plus lentement, elle donne des explications plus détaillées et elle s'efforce d'établir des contacts personnels avec eux.

▸ ***Entre Québécois***

- Chaque semestre, un écrivain canadien français est invité à venir lire en classe des extraits de ses oeuvres, puis à échanger avec les élèves;
- Les étudiants et étudiantes vont voir la pièce *Les belles-soeurs*, de Michel Tremblay, lorsqu'elle est présentée;
- Le professeur responsable de ce cours s'efforce de trouver un équilibre entre la spécificité canadienne française du matériel étudié et ses caractéristiques universelles

en comparant les styles et les thèmes traités dans la littérature du Québec à ceux d'autres régions du monde comme les autres ex-colonies d'Amérique, l'Irlande et les pays du tiers monde : il commence souvent par les récits typiques d'histoires d'amour, de processus de maturation, de quête spirituelle, etc. et il ajoute ce qui est spécifiquement canadien-français;

- Il utilise aussi des films québécois francophones traduits en anglais.

▸ ***Irish Literature***,

Dans le plan de cours correspondant, le participant concerné annonce que, bien que

> la discussion sera centrée sur la littérature irlandaise, les élèves s'apercevront que les sentiments et les attitudes qu'ils découvriront ressemblent d'une manière surprenante à l'expérience d'autres individus et d'autres nations, spécialement à notre propre expérience dans le Québec contemporain.

▸ ***To See Ourselves***

- L'enseignante qui donne ce cours trouve importantes toutes les formes d'émancipation : l'éducation, la communication et la possibilité de remettre librement les choses en question;
- Dans son plan de cours, elle suggère à ses élèves de consulter le babillard situé à côté de la salle de classe afin de se renseigner sur les thèmes qui apparaissent dans leurs lectures et elle leur demande d'y afficher les informations pertinentes qu'ils ont eux-mêmes trouvées.

3.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

ATWOOD, Margaret (1976). *Lady oracle*. Toronto : McClelland & Stewart.

ATWOOD, Margaret (1985). *The handmaid's tale*. Toronto : McClelland & Stewart.

BISOONDATH, Neil (1988). *A casual brutality*. Markham, Ont. : Penguin Books, 1989.

BISOONDATH, Neil (1990). *On the eve of uncertain tomorrows*. Toronto : Lester & Orpen Dennys.

BISOONDATH, Neil (1992). *The innocence of age*. Toronto : Knopf canada.

BISOONDATH, Neil, (1985). *Digging up the mountains: selected stories*. Toronto : Macmillan paperbacks, 1986.

BRAND, Dionne, De SHIELD, Lois, (1991). *No burden to carry: narratives of Black working women in Ontario, 1920s-1950s*. Toronto : Women's Press.

CHAMBERLAND, Paul. (poèmes)

FERRON, Jacques (1980). *The cart: a novel* (trad. de *La charette*). Toronto : Exile Editions, distribué par Firefly Books, 1981.

FERRON, Jacques. *Dr. Cotnoir: a novel*. (Trad. de *Cotnoir*). Montréal : Harverst House, 1973.

FERRON, Jacques. *The juneberry tree: a novel* (trad. de *L'amélanchier*). Montréal : Harverst House, 1975.

FINDLEY, Timothy (1977). *The wars* (roman). Toronto : Clarke, Irwin.

FINDLEY, Timothy (1984). *Not wanted on the voyage*. Markham, Ont. : Viking.

FORKNER, Ben (dir.). *Modern Irish short stories*.

FRIEL, Brian (1981). *Translations* (pièce de théâtre). London : faber & Faber.

HÉBERT, Anne. (poèmes)

HÉBERT, Anne. *Kamouraska*. (trad. du français *Kamouraska*). New York : Crown Publishers, 1973.

HODGES, John C., WHITTEN, Mary, LUNDGREN, Bruce R. (1941). *Harbrace college handbook*. (7e éd.). New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

HUTCHEON, Linda, RICHMOND, Marion, (dir.) (1990). *Other solitudes: Canadian multicultural fictions*. Toronto : Oxford University Press.

JOYCE, James. *Dubliners* (recueil de nouvelles). New York : Viking Press, 1967.

LALONDE, Michèle. (poèmes)

MIRON, Gaston. (poèmes)

MOORE, Brian. *The emperor of ice cream* (roman). Toronto : McClelland & Stewart, 1965.

MOSES, Daniel David et Terry Goldie (1992). *An anthology of Canadian native literature in English*. Toronto : Oxford University Press.

NELLIGAN, Émile. (poèmes)

POULIN, Jacques (1984). *Volkswagen blues*, (roman). Montréal : Québec/Amérique.

PRÉFONTAINE, Yves. (poèmes)

PROULX, Monique (1983). *Sans coeur et sans reproche* (nouvelles). Montréal : Québec/Amérique.

RICHLER, Mordecai (1980). *Joshua then and now*. Toronto : McClelland and Stewart.

SAINT-DENIS-GARNEAU, Hector de. (poèmes)

SOUCY, Jean Yves (1976). *Creatures of the chase* (Trad. du français *Un dieu chasseur*). Toronto : McClelland & Stewart, 1979.

SOUCY, Jean Yves (1980). *Les chevaliers de la nuit*. Montréal, La Presse.

SOUCY, Jean Yves, HACIKYAN, Agop Jack (1991). *Un été sans aube*. Montréal : Libre expression.

SULLIVAN, Rosemary (1987). *More stories by Canadian women*. Toronto : Oxford University Press.

TREMBLAY, Michel (1972). *Les belles-soeurs*. (trad. du français) Vancouver, B.C. : Talonbooks, 1974.

WEAVER, Robert (dir.) (1991). *Canadian short stories, fifth series*. Toronto : Oxford University Press.

Matériel audio-visuel

Les belles-soeurs.

Enemy Alien (*Étrangers ennemis*) (1975), film. Jeannette Lerman, dir. Office national du film du Canada.

Kamouraska.

Propaganda message (*Message de propagande*) (1974), film. Barrie Nelson, dir. Office national du film du Canada. (doux mais satirique).

Speak white.

The ballad of Crawfoot (1968), film. Willie Dunn, dir. Office national du film du Canada. (documentaire fait par des autochtones).

This issue of immigration. Office national du film du Canada.

Who am I ? Office national du film du Canada. (Amusant mais qui interpelle).

Catégorie 4. «Les grandes oeuvres»

4.0 Noms des cours recensés

1 - *Alternative Traditions*;

2 - *Great Works of World Literature*;

3 - *World Classics I*;

4 - *World Classics II*;

5 - *The World Made Flesh. The Bible*.

4.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

3 A 1 B 2 C 2 D 3 G 1 K

Les objectifs A et G, avec une valeur de 3 chacun, sont ceux auxquels on accorde le plus d'importance dans les cours d'anglais de la catégorie «Les grandes oeuvres». L'objectif A correspond au développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée. Quant à l'objectif G, il s'agit du développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne.

▸ ***Alternative Traditions***

Le plan de cours correspondant annonce que ce cours

> est conçu de façon à aider les étudiants à prendre conscience des biais qui sous-tendent toutes les définitions de tradition culturelle (genre, race et classe) et qui ont défini l'excellence dans la littérature anglaise depuis le Moyen Âge jusqu'aux temps modernes. Les étudiants liront de la littérature qui n'est pas normalement incluse dans les anthologies des grandes oeuvres; ils observeront

> comment l'exclusion du courant majoritaire a modelé ces écrits et comment cette exclusion a affecté l'héritage de la culture occidentale [...].

▸ ***Great Works of World Literature***

Dans le plan de cours correspondant, l'enseignante concernée explique à ses élèves que le deuxième des six objectifs de ce cours consiste à

> prendre l'habitude de réfléchir aux questions de genre, de race, d'ethnicité, d'orientation sexuelle, de classe sociale et d'habileté [... ainsi que] de reconnaître et d'observer la façon dont elles se reflètent dans ce que vous lisez et écrivez.

4.2 Thèmes abordés

Aires littéraires

- Littérature — du Moyen Âge jusqu'à nos jours — habituellement exclue des anthologies des grandes oeuvres utilisées dans les cours de survol de la littérature;
- Nouvelles, poésie et théâtre d'Afrique, d'Extrême-Orient et d'Amérique latine;
- Oeuvres classiques de la culture occidentale;
- Bible (Ancien et Nouveau Testament).

Thèmes proprement dits

- Liens entre la misogynie, l'antisémitisme et le racisme contre les Non-Blancs;
- Tradition, thème central de plusieurs secteurs de la culture occidentale (patriarcat, traditions alternatives des femmes et culture des Noirs nord-américains);
- Mythes, légendes, histoires et croyances sacrées de la culture occidentale;
- Conscience esthétique, éthique, métaphysique, psychologique et mythologique de l'Homme telle qu'elle est exprimée dans la Bible; vérités implicites dans les relations de l'Homme avec lui-même, avec Dieu, avec son peuple et sa terre; création et différents aspects de la création;
- Concepts de nation, «race», culture et ethnicité.

4.3 Cultures étudiées

- Culture occidentale;
- Culture des femmes occidentales en général et culture des femmes noires en Occident;
- Culture des juifs et culture des chrétiens.

4.4 Perspectives adoptées

▸ ***Alternative Traditions***

L'enseignante essaie de donner des exemples tirés des croyances juives et musulmanes et, lorsqu'elle traite de questions liées à l'héritage culturel, elle incite ses élèves à se situer dans leur propre perspective (grecque, italienne, antillaise, etc.).

▸ ***The World Made Flesh. The Bible***

- La perspective du professeur est juive nord-américaine, celle du texte à l'étude est la culture juive de la Bible et celle des étudiantes et étudiants varie;
- Pour ce qui est de la Bible, le participant écrit qu'elle

> nous offre la chance de voir comment nous sommes conditionnés dans notre culture en tant que juifs [... et] chrétiens et comment le fait d'être conditionnés influence [...] nos perceptions.

4.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Débats;
- Jeux de rôles;
- Cours magistraux;
- Discussions;
- Journaux de bord;

- Lettres de réponse;
- Présentation de documents audio-visuels;
- Lecture d'une pièce de théâtre en classe.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Alternative Traditions***

- Une partie des méthodes employées rejoint ce qui a été dit au sujet de la perspective adoptée dans ce cours : l'enseignante en charge de ce cours essaie de donner des exemples tirés des croyances juives et musulmanes et, lorsqu'elle traite de questions liées à l'héritage culturel, elle incite ses élèves à se situer dans leur propre perspective (grecque, italienne, antillaise, etc.);
- La méthode pédagogique principale est le journal de bord, suivie par des échanges entre les étudiantes et étudiants qui le désirent;
- Les élèves lisent et commentent de la littérature dite «ethnique» qui incite à la réflexion;
- Ils travaillent en petits groupes qui sont presque toujours multiethniques malgré le fait que leur professeure les laisse choisir eux-mêmes leurs partenaires de travail car elle veut avant tout qu'ils se sentent à l'aise;
- Pour ce qui est du travail de recherche, le plan de cours énumère cinq exemples de sujets possibles et voici le libellé de deux d'entre eux :

> Une recherche/analyse sur l'aire littéraire spécifique que vous considérez comme votre héritage ou votre tradition particulière, en rétrécissant le champ suffisamment pour pouvoir faire des commentaires significatifs sur quelques oeuvres en particulier.
>
> Une exploration de votre héritage familial ou de vos racines, en interviewant des membres âgés de votre famille et en utilisant des documents écrits (lettres, journaux intimes, contrats d'achat de propriétés) comme données de base pour une étude bien documentée qui ait une portée significative.

▸ ***World Classics I,***

Dans le plan de cours correspondant, on peut lire une longue note explicative sur l'approche utilisée dans ce cours pour aborder la Bible. En voici des extraits :

> Dans un établissement multiculturel tel que le Collège X, n'importe quel groupe-classe comprend des gens de différents horizons religieux. Même au sein de la chrétienté et du judaïsme, il y a plusieurs manières d'aborder la Bible, depuis l'approche conservatrice jusqu'aux interprétations libérales. En outre, certains étudiants ont été élevés comme chrétiens ou juifs mais ne se sentent plus à l'aise face au dogme qui leur a été enseigné. Étant donné ces variables, essayer de faire lire la Bible d'une manière objective peut être une expérience difficile.
>
> Cependant, malgré de telles difficultés, lire la Bible peut être une expérience très enrichissante. D'une part, un nombre étonnant d'étudiants affirment qu'ils sont chrétiens et n'ont jamais lu la Bible [...]. D'autres n'ont pris connaissance que des passages de la Bible qui conviennent au groupe chrétien particulier dont ils font partie; ils sont souvent surpris de voir ce qu'il y a d'autre dans la Bible. Même ceux qui sont fatigués de la religion après avoir passé des années dans des «écoles confessionnelles» sont surpris de lire (souvent pour la première fois) ce que dit la Bible, particulièrement quand c'est dans un anglais moderne facile à lire. Pour les juifs et les chrétiens à la fois, il est utile (et souvent cela constitue un pont vers la compréhension mutuelle) d'acquérir des connaissances sur les origines des croyances des autres; ceci est vrai pour les membres d'autres religions, étant donné particulièrement qu'une si grande proportion de la loi et de la moralité canadiennes découlent de plusieurs parties de la Bible. [...] Veuillez noter que je ne l'aborderai pas [la Bible] dans une perspective fondamentaliste (comme si tout était la parole de Dieu) [...]. Mon approche (surtout historique, comparative, mythologique et sociologique) peut s'avérer très différente de ce que vous avez connu dans le passé ou de ce que vous croyez, mais cela ne devrait pas poser de problèmes si nous respectons nos points de vue respectifs. La liberté de parole, à l'intérieur des limites de la tolérance et de la courtoisie, sera la règle de la classe. Ni le dogmatisme intolérant ni la critique délibérément offensante ne seront permis. Je me réserve le droit de déterminer si l'un ou l'autre sont à l'oeuvre et d'y mettre fin.

> Veuillez noter que vous serez évalués seulement sur votre connaissance des textes et non sur votre croyance ou sur votre interprétation [...]. *(C'est l'enseignante qui souligne tout au long de cette citation.)*

Parmi les méthodes utilisées dans ce cours, on trouve des lettres de réponse que les étudiants et étudiantes écrivent régulièrement à la professeure : ces lettres portent sur des thèmes spécifiques déterminés par l'enseignante, y compris sur des films visionnés en classe.

- ***The World Made Flesh. The Bible***

Le professeur concerné explique que :

> nous sommes modelés culturellement dans notre façon de voir Dieu. C'est de modelage tribal et ethnique dont il est question dans la Bible, et j'essaie de montrer comment ce modelage influence notre vie — pour le meilleur ou pour le pire. [...] Je réfère à la narration de la Bible comme venant d'un «narrateur israélien ethnocentrique».

4.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

BOCCACCIO, Giovanni (1313-1375), ALDINGTON, Richard, KENT, Rockwell. *The Decameron*. Garden City, N.Y. : Garden City Books, 1949.

CHAUCER, Geoffrey (d. 1400), COGHIL, Nevill. *The Canterbury tales*. Scarborough, Ont. : Prentice-Hall Canada, 1986.

GILBERT, Sandra M. et Susan GUBAR (dir.) (1985). *The Norton anthology of literature by women : the tradition in English*. New-York : W. W. Norton and Company. (Ce manuel a été choisi parce qu'il contient un bon choix de pièces littéraires écrites par des femmes noires et autochtones et quelques-unes d'au-

teures asiatiques. Toutes les lectures traitent de questions reliées à la «race» et au sexe.)

Good News Bible: today's English version. Special ed. New York : Lion Publ, 1979.

MALORY, Thomas, Sir (XV[e] siècle), VINAVER, Eugène. *King Arthur and His Knights,* selected tales. Boston : Houghton Mifflin, 1968.

HACKER, Diana (1991). *A Canadian writer's reference*. Scarborough, Ont. : Nelson, Canada.

HAMILTON, Edith et Steele Savage (1942). *Mythology*. Boston : Little, Brown and co.

HOMER (Greek mythology). *The Odissey*, (trad. de Robert FITZGERALD). New York : Anchor Books, 1961, 1989.

The New English Bible with theApocripha. éd.standard. Oxford University Press, 1970.

ROSENBERG, Donna (dir.). *World Literature*.

SHAKESPEARE, William (1564-1616). *Henry V*. Oxford : Clarendon Press, 1982.

SHAKESPEARE, William (1564-1616), D.C. Gunby. *Richard III*. London : E. Arnold, 1980.

SHAKESPEARE, William (1564-1616), Janie Yates-Glandorf. *Romeo and Juliet*. Logan, Iowa : Perfection Form, 1985.

SHAKESPEARE, William (1564-1616), Jackson Justine Campbell. *The tragedy of Troilus and Cressida*. New Haven : Yale University Press, 1956.

SHAKESPEARE, William (1564-1616), Wim Coleman. *Othello*. Logan, Iowa : Perfection Form, 1987).

AIDOO, Ama Ata. «The message»[2], *The Norton anthology of literature by women : the tradition in English*, *op. cit.*, p. 2348.

BAMBARA, Toni Cade. «My man Bovamnne», in *The Norton..., op. cit.*, p. 2308.

[2]Ces lectures sont obligatoires pour les étudiantes et étudiants qui ont choisi de faire un travail de recherche sur le thème des écrivaines noires. Les autres lectures de l'anthologie *Norton* ...sont facultatives.

BRENT, Linda. «Incidents in the life of a slave girl»[3], in *The Norton..., op. cit.*, p. 753.

BROOKS, Gwendolyn. «Bronzeville woman in a red hat», in *The Norton..., op. cit.*, p. 1856.

BROOKS, Gwendolyn. «Riot», in *The Norton..., op. cit.*, p. 1861.

CLIFTON, Lucille. «Anna speaks of the childhood of Mary, her daughter», in *The Norton..., op. cit.*, p. 2257.

CLIFTON, Lucille. «Mary's dream», in *The Norton..., op. cit.*, p. 2257.

HARPER, Frances W. «Learning to read», in *The Norton..., op. cit.*, p. 832.

HURSTON, Zora Neale. «How it feels to be coloured me», in *The Norton..., op. cit.*, p. 1649.

HURSTON, Zora Neale. «Sweat», in *The Norton..., op. cit.*, p. 1639.

LOURDE, Audrey. «Coal», in *The Norton..., op. cit.*, p. 2250.

LOURDE, Audrey. «The woman of Dan», in *The Norton..., op. cit.*, p. 2254.

MORRISON, Toni. «The bluest eye», in *The Norton..., op. cit.*, p. 2068.

TRUTH, Sojourner. «Ain't I a woman», in *The Norton..., op. cit.*, p. 253.

TRUTH, Sojourner. «What time of night it is», in *The Norton..., op. cit.*, p. 254.

TRUTH, Sojourner. «Keeping the thing going», in *The Norton..., op. cit.*, p. 255.

WALKER, Margaret. «Dark blood», in *The Norton..., op. cit.*, p. 1825.

WALKER, Margaret. «Lineage», in *The Norton..., op. cit.*, p. 1825.

WHEATLEY, Phyllis. «On being brought from Africa to America», in *The Norton..., op. cit.*, p. 133.

WHEATLEY, Phyllis. «To the Right Honourable William, Earl of Darthmouth», in *The Norton..., op. cit.*, p. 134.

[3]Ces lectures sont obligatoires pour tous les élèves inscrits dans le cours *Alternative Traditions*.

Matériel audio-visuel

Excalibur.

Henry V (1945) film anglais. Laurence Olivier, dir. Two Cities Film, United Artists.

In light of the above, extrait de la série télévisée *The day the universe changed* (film sur les causes de la fin du Moyen Âge et du début de la Renaissance).

Jesus of Nazareth.

Moses the lawgiver (1975), film anglo-italien. Gianfranco De Bosio, dir. Avco Embassy Pictures.

The navigator, an odissey across time (1989), Vincent Ward, dir. Circle Films et Film Investment Corporation of New Zealand.

(Le film raconte les péripéties d'un groupe de mineurs gallois qui, en 1348, décidèrent de faire un long pélerinage à la plus haute église de Christendom, en espérant que leur foi les mettrait à l'abri de la peste; un film merveilleux, humoristique, touchant).

Romanesque and gothic, de la série *Art of the Western World* (montre les influences subies par l'architecture des églises durant le Moyen Âge et leur influence sur les pélerinages comme ceux qui constituent la toile de fond de *The Canterbury tales* de Chaucer.

Romeo and Juliet (1968) film anglo-italien. Franco Zeffirelli, dir. Paramount Pictures.

The seventh seal (1956), film suédois. *Ingmar Bergman*, dir. Janus films. (Film sur les différentes attitudes des humains face à la peste au Moyen Age et face à la vie et à la mort à n'importe quelle époque).

Catégorie 5. «Langue et linguistique»

5.0 Noms des cours recensés

1 - *Effective Reading and Writing* (trois descriptions de cours);
2 - *Essay Writing*;
3 - *What is Linguistics ?*

5.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

2 B 7 C 3 D 3 F 6 G 3 H

L'objectif C, avec une valeur de 7, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours d'anglais de la catégorie «Langue et linguistique». Il s'agit du développement du respect et de l'estime de soi.

5.2 Thèmes abordés

- Concepts de nation et de culture;
- Culture d'un groupe telle qu'elle est définie par ses membres;
- Attitudes envers la guerre;
- Distinctions de classe;
- Nature arbitraire des frontières durant les guerres;
- Stéréotypes culturels et sexuels;
- Communication humaine et acquisition du langage;
- Langage et cognition;

- Langues et diversité linguistique : langues normatives et non normatives, dialectes, pidgins et créoles;
- Langues et cultures, sociolinguistique;
- Bilinguisme et plurilinguisme;
- Conflit linguistique au Canada;
- Diversité linguistique à Montréal;
- «Race» et racisme;
- Ethnicité et immigration.

5.3 Cultures étudiées

▸ ***Effective Reading and Writing***
(trois versions)
- Cultures des groupes ethnoculturels représentés dans le groupe-classe.

5.4 Perspectives adoptées

Effective Reading and Writing
La perspective adoptée dans l'une des trois versions de ce cours est nord-américaine.

5.5 Méthodes pédagogiques employées

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Effective Reading and Writing***
(dans la première version)
- Le professeur donne souvent des travaux qui incitent les élèves à discuter

de leur héritage culturel et de leur expérience;

- Cet enseignant ajoute :

> En corrigeant leur grammaire — de façon anonyme à l'intérieur des groupes — la conversation s'oriente inévitablement vers les différentes dynamiques linguistiques et culturelles;

- Enfin, il souligne l'importance de connaître les noms des élèves et l'importance de l'humour.

▸ ***Effective Reading and Writing***

(dans la deuxième version)

- L'enseignante concernée utilise des articles de la revue *Macleans* qui comprennent des éléments interculturels;
- Elle essaie d'enseigner les habiletés d'écriture, de lecture et de communication qui devraient aider les étudiantes et étudiants de tous les horizons culturels à se sentir plus à l'aise dans un collège de langue anglaise, et en Amérique du Nord.

▸ ***Effective Reading and Writing***

(dans la troisième version)

- Les élèves font des présentations orales sur leur héritage ethnique.

▸ ***What is Linguistics ?***

- Le professeur concerné donne de brefs cours magistraux et organise des discussions de groupe autour de lectures choisies, discussions au cours desquelles chaque participant ou participante est invité à se centrer sur l'un des sujets abordés dans le texte et de l'appliquer au champ d'intérêt de son choix;
- L'enseignant distribue au groupe-classe des extraits de romans écrits en

créole ou en pidgin;

- Les étudiants et étudiantes montent un album d'articles de journaux et de revues, à raison d'un long article et de deux articles plus courts par semaine : ils y consignent les réflexions et les commentaires que ces articles leur inspirent, fournissent la définition des mots clés et présentent, en l'expliquant, un passage de l'une de ces lectures; à partir de l'un de ces articles, ils choisissent un sujet pour une étude approfondie et une présentation en classe;
- Les étudiantes et étudiants font aussi des entrevues auprès de personnes dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français : chaque élève fait une entrevue et la transcrit intégralement, en ajoutant des explications si nécessaire. Cette transcription doit être précédée des informations suivantes : 1) présentation de l'auteur du travail et des langues parlées dans sa propre famille; 2) présentation de la personne interviewée en relation avec la langue en question; 3) survol de cette langue : au point de vue géographique (les élèves doivent fournir une carte géographique montrant les régions du monde — incluant Montréal — où elle est parlée), historique, culturel, linguistique (phonétique et grammatical) et social (importance — croissante ou décroissante —) au point de vue du prestige et du nombre de locuteurs.

5.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

Articles de la revue *Macleans*.

Matériel audio-visuel

Children of the tribe (*Douce dépendance*) (1980). Kalle Lasn, dir. Office national du film du Canada.

BLOC 4. LANGUES MODERNES

Dans les collèges anglophones, les langues modernes qu'on enseigne sont, par ordre alphabétique, l'allemand, l'espagnol, le français, le grec, l'hébreu, l'italien et le russe. Le français, qui constitue la langue seconde, est enseigné dans tous les établissements, contrairement aux langues étrangères. Pour les besoins de cette recherche, nous avons séparé les cours de français des cours de langues étrangères et subdivisé chacun de ces deux groupes en deux catégories. Aux cours de langue proprement dits, nous avons apposé le numéro 1 pour les cours de français et le numéro 3 pour les autres langues tandis que, aux cours de littérature et civilisation, nous avons assigné les numéros 2 et 4, respectivement pour le français et les langues étrangères. Les cours de langues modernes présentant un ordre séquentiel plus marqué que celui des autres disciplines, nous présentons la liste des cours de chacune des quatre catégories suivant cet ordre plutôt que par ordre alphabétique comme nous l'avons fait jusqu'à présent.

Catégorie 1. «Français : langue»

1.0 Noms des cours recensés

1 - *Beginners French I*;
2 - *Intermediate French II - French for Nurses*;
3 - *Français intermédiaire III*;
4 - *Français écrit intermédiaire III*;
5 - *Français intermédiaire IV*;
6 - *Textes et discussions*;
7 - *Français écrit IV*;
8 - *Table ronde*;

9 - *Langue de la spécialisation*;

10 - *Tutoring Peers in French*.

1.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

3 A 2 C 5 D 9 G 5 H

L'objectif G, avec une valeur de 9, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de langues modernes de la catégorie «Français : langue». Il s'agit du développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne.

- **Cours de la catégorie 1. «Français : langue»**

  Tous ces cours visent l'objectif d'améliorer la compréhension et la communication en français, certains mettant davantage l'accent sur l'oral, d'autres sur l'écrit.

- ***Beginners French I***

  Le plan de cours propose aux étudiants et étudiantes de les amener à comprendre le fonctionnement de la langue française et de les initier au monde francophone.

- ***Textes et discussions***

  Le plan de cours annonce aux élèves que, à la fin du cours, ils devraient être en mesure de «profiter davantage de la vie culturelle et interculturelle du Québec».

- ***Tutoring Peers in French***

  Ce cours vise à donner à des étudiantes et étudiants francophones la formation nécessaire pour devenir tuteurs auprès d'élèves qui étudient le français comme langue seconde.

▸ ***Intermediate French II - French for Nurses***

Ce cours a pour objectif principal de préparer les élèves en soins infirmiers à échanger en français avec des patients.

1.2 Thèmes abordés

- Caractéristiques de la langue française;
- Difficultés particulières éprouvées par les étudiants et étudiantes anglophones et asiatiques dans leur apprentissage du français.

1.3 Cultures étudiées

▸ ***Tutoring Peers in French***

Culture des élèves aidés par les tuteurs.

▸ ***Français intermédiaire IV***

Culture francophone en Amérique et dans le reste de la francophonie.

1.4 Perspectives adoptées

▸ ***Intermediate French II - French for Nurses***

Dans ce cours, on met l'accent sur la compréhension et le respect des personnes d'origines diverses.

▸ ***Tutoring Peers in French***

L'enseignante en charge de ce cours écrit que sa perspective est celle

> d'une locutrice non francophone qui est consciente des problèmes que rencontrent les étudiants anglophones lorsqu'ils apprennent le français.

1.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Jeux de rôles;
- Discussions;
- Exercices au laboratoire de langues;
- Présentation des documents audio-visuels : films, chansons;
- Comparaisons avec la langue maternelle des élèves;
- Présentations orales;
- Résumés collectifs et individuels;
- Radio-roman;
- Présentation d'articles et de reportages;
- Activités culturelles : sorties au cinéma et au théâtre, visites de musées, conférences.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Beginners French I***

- L'enseignante concernée fait réfléchir ses élèves sur le caractère dynamique de la langue et sur les différentes formes que prend une langue donnée selon les régions où on la parle et selon le niveau linguistique où l'on se situe; elle donne en exemple des variantes nationales et régionales de l'anglais, du français et de l'espagnol;
- Elle montre aussi que ces langues ont toutes un «système économique» qui fait par exemple que «Je ne sais pas» devient «Ché pas» ou que «I do not know» devient «I don't know»;
- Elle compare le sens des mots de différentes langues en faisant appel à l'étymologie et en signalant les transformations qu'ils ont subies au cours des âges : «Vexo», qui en latin veut dire «je transporte», devient «véhicule» en français et «wedding» en anglais, c'est-à-dire le jour où l'épouse est transportée de la maison de son père à

celle de son mari;

- Ainsi, elle leur démontre que le français n'est «pas si loin de leurs racines» puisque c'est «une langue cousine de la leur (grec, italien), etc.» et «qu'il est normal que le français du Québec soit différent [de celui qu'on parle en France]»;
- De plus, elle écrit que dans le manuel :

> il y a des cartes géographiques, des photos de différents pays francophones [..] Le gros défaut de cette méthode : elle est publiée aux États-Unis et très tournée vers la France. Il faut donc adapter et adapter beaucoup. Les étudiants à partir d'activités simples (photos d'eux à l'âge de 6 ans, de leur école, etc.) peuvent se présenter et présenter leur pays. Comme je favorise le travail de groupe, beaucoup de liens se tissent au cours des différents exercices.

▸ ***Intermediate French II - French for Nurses***

Les étudiantes et étudiants font des jeux de rôles et imitent les manières plus démonstratives ou plus réservées d'un groupe ethnoculturel ou d'un autre.

▸ ***Tutoring Peers in French***

L'enseignante en question fait appel à des jeux de rôles dans lesquels elle joue habituellement le rôle d'une étudiante non francophone qui a de la difficulté à comprendre le concept qui est enseigné et son contexte culturel. Elle explique que cela sert à préparer les tuteurs à certaines réactions éventuelles des élèves qu'ils sont chargés d'aider.

1.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

ELIZOV, H., PICARD, M. et ROY (1991). *Des textes et au-delà*. Holt, Rinehart and Winston.

Catégorie 2. «Français : littérature et civilisation»

2.0 Noms des cours recensés

1 - *À la découverte de Montréal* (trois descriptions de cours);

2 - *Réalités québécoises*.

2.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

7 A 1 B 7 D 1 E 4 G 1 H

Les objectifs A et D, avec une valeur de 7 chacun, sont ceux auxquels on accorde le plus d'importance dans les cours de langues modernes de la catégorie «Français : littérature et civilisation». L'objectif A correspond au développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée. Quant à l'objectif D, il s'agit de la promotion, chez les membres des minorités, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent.

▸ **Cours de la catégorie «Français : littérature et civilisation»**

- Faire connaître la métropole québécoise sous l'angle géographique, historique, économique, social et culturel;
- Faire connaître ou reconnaître le Québec d'hier et d'aujourd'hui;
- S'interroger sur le Québec de demain;
- Sensibiliser les élèves aux différents accents et niveaux de langue en français;
- Communiquer avec les habitants et les commerçants de différents quartiers de Montréal.

2.2 Thèmes abordés

- «Race», culture, immigration et racisme;
- Vagues d'immigration et composantes ethniques qui forment la ville moderne;
- Histoire de Montréal : le village d'Hochelaga, la «Main», le quartier juif au début du siècle, etc.;
- Québec : géographie, histoire et démographie;
- Québec contemporain : langue, littérature, folklore, arts, économie, science et technologies, institutions culturelles, religieuses, politiques et éducatives;
- Importance et avenir du fait français en Amérique du Nord et dans le monde;
- Croyances religieuses des catholiques, des protestants, des orthodoxes et des hindous.

2.3 Cultures étudiées

- Autochtones;
- Canadiens français;
- Immigrants et membres des minorités ethniques du Québec.

2.4 Perspectives adoptées

▸ ***À la découverte de Montréal***

À propos de l'une des trois versions de ce cours, la professeure concernée écrit :

> Il me semble que j'adopte la perspective humaniste, au sens le plus large du terme, essayant d'inclure — au lieu d'exclure — toutes les caractéristiques des différents groupes, traitant d'un problème d'un point de vue général. Ex. : discrimination raciale ou sexiste - analysée, expliquée aussi bien par un «Blanc» que par un «Noir» ou un «Asiatique», par un Européen, un Nord-Américain que par une personne originaire du tiers monde, en comparant les points de vue religieux également.

▸ ***À la découverte de Montréal***

Au sujet de l'une des trois versions de ce cours, une autre enseignante confie :

> Étant immigrante (d'origine) et francophone vivant à Montréal depuis 30 ans, les valeurs que je transmets sont certainement qu'on peut venir (ou être venu) d'ailleurs et vivre parfaitement heureux à Montréal. De Montréal au Québec, du Québec à la francophonie, la boucle est bouclée. On peut, en apprenant une autre langue, découvrir de nouveaux horizons.

▸ ***Réalités québécoises***

La participante concernée estime que la perspective de ce cours consiste à envisager l'avenir du Québec du point de vue de l'intégration par opposition à la désintégration.

2.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales et expériences pédagogiques particulières

- Débats et discussions entre élèves, souvent d'origines ethniques diverses;
- Présentations par des personnes-ressources issues de cultures diverses;
- Travail d'équipe effectué par des groupes hétérogènes (au point de vue ethnoculturel);
- Comptes rendus d'activités individuelles ou de groupe;
- Présentation de documents audio-visuels : films documentaires ou de fiction, émissions de télévision (sur le racisme, entre autres), bulletins de nouvelles télévisés, enregistrements sonores;
- Visites de quartiers, de lieux de culte et de musées montréalais :
  - visite d'une église catholique et comparaison entre l'atmosphère, les oeuvres d'art et les manifestations de piété qu'on y trouve avec celles des lieux de culte orthodoxes, protestants et hindous,
  - Vieux-Montréal : le Centre d'histoire de Montréal, la place d'Youville, l'ancien Hôpital général, le musée Ramezay, le marché Bonsecours, Pointe-à-Callière (Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal),
  - Centre canadien d'architecture : exposition «Montréal, ville fortifiée»,

. Musée McCord, en rapport avec les autochtones,

. Vieux Lachine : le couvent, le canal, l'influence des Irlandais (1847),

. Bibliothèque nationale : divers plans de la ville de Montréal, des cartes postales et des photos permettent aux étudiants et étudiantes de voyager dans le passé de la ville; la visite des Archives nationales permet de voir si les élèves des minorités ethniques s'identifient à ce genre d'institutions et d'environnement culturel;

- Activités culturelles : sortie au théâtre (Compagnie de théâtre bilingue 1777, Ligue nationale d'improvisation, etc.) ou au cinéma; c'est souvent la première fois dans le cas d'étudiantes et étudiants dont les parents sont très traditionnels;
- Excursion en canot pneumatique dans les rapides de Lachine : évocation concrète des déplacements et du commerce qui s'effectuaient le long du fleuve Saint-Laurent, avant et pendant la colonie;
- Visite de la compagnie de théâtre bilingue 1777 pour voir les différentes étapes d'une production;
- Enquêtes sur des groupes en particulier;
- Étude de sa propre culture et de celle d'un autre groupe culturel;
- Échanges avec les habitants et les commerçants de différents quartiers;
- Journal personnel.

2.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

COLLARD, Edgar Andrew (1976). *Montréal du temps jadis*. Trad. de l'anglais de Francine de Lorimier. Saint-Lambert : Les Éditions Héritage, 1981.

DÉRY, Gustave (1987). *À la découverte de Montréal : 1535-1987*. Ville d'Anjou : Gustave Déry.

GRENIER, Cécile, WOLFE, Joshua (1990). *Explorer Montréal* , un guide architectural et

historique (2e éd.). Montréal : Libre Expression.

La Presse et autres quotidiens (entre autres, les quatre brochures *Patrimoine en marche* parues lors des célébrations du 350e anniversaire de Montréal et les articles qui touchent les chartes canadienne et québécoise des droits).

Le Vieux-Montréal, circuit de visite préparé par le ministère des Affaires culturelles.

LEIRIS, Michel, (un texte sur la culture et un autre sur le racisme).

LINTEAU, Paul André (1992). *Histoire de Montréal depuis la Confédération*. Montréal : Boréal.

MICONE, Marco (extraits).

RICHLER, Mordecai (1969). *The street* (nouvelles choisies). Toronto : McClelland & Stewart.

ROY, Gabrielle (1977). *Bonheur d'occasion*. Montréal : A. Stanké.

RUMILLY, Robert (1970). *Histoire de Montréal*. Montréal : Fides.

SIROIS, Antoine (1968). *Montréal dans le roman canadien*. Montréal : M. Didier.

TÉTU DE LABSADE, Françoise (1990). *Le Québec, un pays, une culture*. Montréal : Boréal/Seuil.

TREMBLAY, Michel, (extraits).

Matériel audio-visuel

Bonjour Shalom !

Disparaître , vidéocassette. Avec Lise Payette. Montréal: Radio-Québec.

Droit de parole avec Claire Lamarche (émission sur le racisme).

La familia latina.

Montréal de Michel Tremblay.

Sainte-Catherine, East to West : film première de George Dufaux, à la Cinémathèque québécoise (plusieurs entrevues avec des personnes des minorités ethniques : les échanges et la fécondation culturelle mutuelle qui en est résultée).

Conférenciers, conférencières et autres personnes-ressources

Agent d'immigration (pour traiter de la question de l'immigration.

Employé de la Commission des droits de la personne (pour parler des chartes canadienne et québécoise des droits).

Musées

Musée de la Pointe-à-Callières.

Musée Ramezay.

Centre d'histoire.

Centre d'archéologie.

Centre canadien d'architecture.

Musée McCord.

Bibliotheques

Bibliothèque nationale.

Théatre

Compagnie de théâtre bilingue 1777.

Ligue nationale d'improvisation.

Catégorie 3. «Langues étrangères : langue»

3.0 Noms des cours recensés

1 - *Beginners German I*;
2 - *Beginners German II*;
3 - *Beginners Spanish I*;
4 - *Beginners Spanish II*;
5 - *Intermediate German I*;
6 - *Intermediate Spanish I*;
7 - *Intermediate Italian I and II*;
8 - *Intermediate Spanish II*;
9 - *Advanced Spanish I*.

3.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

3 A 5 B 2 C 1 F 4 G 8 H 1 I

L'objectif H, avec une valeur de 8, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de langues modernes de la catégorie «Langues étrangères : langue». Il s'agit du développement de la compréhension internationale.

Tous les cours de langue de la catégorie «Langues étrangères» poursuivent l'objectif de fournir aux étudiants et étudiantes les connaissances et les habiletés nécessaires pour comprendre et communiquer verbalement ou par écrit dans la langue concernée, le niveau de compétence linguistique visé variant d'un cours à l'autre.

▸ ***Beginners Spanish I*** et ***Beginners Spanish II***

Les plans de cours correspondants proposent, entre autres objectifs, d'initier les élèves à la langue espagnole et à la culture hispanique, ainsi que de «faciliter une meilleure compréhension des peuples par-delà les barrières nationales», en amenant les étudiantes et étudiants à jeter un regard sympathique sur les modes de vie et de pensée des personnes qui parlent la langue qu'ils apprennent.

▸ ***Intermediate Spanish II***

Ce cours vise à accroître la compréhension internationale amorcée dans les cours Beginners Spanish I et Beginners Spanish II.

▸ ***Intermediate Italian I and II***

- Ce cours s'adresse tout particulièrement aux élèves de langue italienne : il vise à les amener à

  > comprendre leur culture, leurs parents, leur place au Québec [...]
  > pour qu'ils puissent vivre l'intégration sans trop de déchirement
  > tout en ayant l'orgueil de leurs propres origines.

▸ ***Advanced Spanish I***

- La professeure concernée signale que son objectif personnel est que ses étudiants et étudiantes hispaniques retournent à leurs racines et comprennent mieux la culture dont ils sont issus;
- Quant aux étudiantes et étudiants non hispaniques, elle estime qu'ils devraient se familiariser avec une nouvelle culture et la comprendre.

▸ ***Beginners German II***

La professeure en charge de ce cours veut faciliter l'interaction sociale et, à cette fin, elle a recours à des jeux de rôles.

3.2 Thèmes abordés

- Coutumes et vie quotidienne dans les pays de langue allemande (Allemagne, Autriche et Suisse);
- Interactions sociales et racisme — passé et présent — en Allemagne;
- Aspects politiques, historiques et culturels (incluant la littérature et l'ethnicité) des peuples hispaniques.

3.3 Cultures étudiées

- Cultures des pays de langue allemande : Allemagne, Autriche et Suisse;
- Culture des minorités allemandes;
- Civilisation hispanique : les Espagnols, les Hispano-Américains et les hispanophones des autres pays du monde;
- Culture italienne.

3.4 Perspectives adoptées

▸ ***Beginners German I***

L'enseignante responsable de ce cours écrit que la perspective du cours est la sienne propre, c'est-à-dire celle d'une «Allemande transplantée».

▸ ***Beginners German II***

- La perspective du cours est en partie dictée par le manuel utilisé : celui-ci est publié en Allemagne et entièrement écrit en allemand, contrairement à d'autres manuels écrits en français ou en anglais et publiés dans d'autre pays;
- Quant à la perspective de la professeure elle-même, elle est constituée par des éléments européens, nord-américains et du tiers monde.

▸ ***Advanced Spanish I***

La perspective de ce cours est comparative. L'enseignante initie les étudiantes et étudiants aux questions relatives au tiers monde et a souvent recours à l'expérience des élèves comme référence pour ces comparaisons.

3.5 Méthodes pédagogiques employées

Méthodes pédagogiques générales

- Présentations orales;
- Débats et discussions;
- Jeux de rôles et de simulations;
- Travail en équipes multiethniques;
- Échanges d'étudiants et étudiantes avec l'Allemagne (Hambourg);
- Événements culturels;
- Présentation de documents audio-visuels;
- Utilisation de revues;
- Sorties au théâtre;
- Journal personnel.

Expériences pédagogiques particulières

▸ ***Beginners German I***

- La participante concernée donne des exemples de réalités sociales et de lois propres à l'Allemagne, comme les longs congés de maternité.

▸ ***Beginners German II***

- L'enseignante utilise un manuel écrit en allemand plutôt qu'en anglais afin que les étudiantes et étudiants des minorités linguistiques ou culturelles ne soient pas

pénalisés;

- Ce livre présente des scènes d'élèves étrangers en Allemagne aux prises avec des difficultés de compréhension interculturelle notamment en rapport avec le langage non verbal et les habitudes sociales et familiales.

▸ ***Intermediate Italian I and II***

- Les étudiants et étudiantes visitent des expositions : par exemple, «Les Lombards» et «Rome, 2000 ans de civilisation»;
- Ils font des présentations orales sur leur pays d'origine;
- Ils font enquête auprès d'immigrants en leur demandant, entre autres facteurs, quels sont ceux qui les ont amenés à émigrer.

3.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

Gutiérrez Marrone, Nila (dir.) *Situaciones* (lectures culturelles en espagnol).

Hodge, James H. (dir.) *Vivencias hispánicas* (contes hispaniques du XX^{e} siècle).

Ponce de León, José Luis. *El arte de la conversación y el arte de la composición* (lectures culturelles en espagnol).

Matériel audio-visuel

For whom the mountains tremble (sur la vie de Rigoberta Menchú et la lutte des autochtones du Guatemala).

A double day (sur la double journée de travail de la majorité des femmes latino- américaines).

Catégorie 4. «Langues étrangères : littérature et civilisation»

4.0 Noms des cours recensés

1 - *Introduction to Italian Literature of Emigration*;

2 - *The Contemporary Latin-American Novel*;

3 - *Spanish-American Literature*.

4.1 Objectifs poursuivis

Voici la liste des lettres qui correspondent aux objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, les chiffres qui les précèdent indiquant la valeur accordée à chacun d'eux :

3 A 1 G 2 H

L'objectif A, avec une valeur de 3, est celui auquel on accorde le plus d'importance dans les cours de langues modernes de la catégorie «Langues étrangères : littérature et civilisation». Il s'agit du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles au sein d'une société donnée.

▸ ***Spanish-American Literature***

Ce cours vise à faire mieux comprendre la société hispano-américaine.

4.2 Thèmes abordés

Aires littéraires

- Littérature de l'émigration italienne;
- Littérature hispano-américaine.

Thèmes proprement dits

- Émigration italienne, vers le Canada et le Québec en particulier;
- Préoccupations, désirs et rôle des femmes dans la société hispano-américaine du XX^{e} siècle;
- Valeurs traditionnelles (l'honneur de la famille, par exemple, et le rôle traditionnel de l'homme en rapport avec l'honneur) en Amérique latine;
- Attitudes face aux institutions et aux traditions, face aux femmes et aux personnes de classes socio-économiques et de «races» différentes;
- Frustration, désir de changement et violence en Amérique latine;
- Conflits au sein des familles, des groupes et de la société en Amérique latine;
- Rôle de l'Église et de la politique en Amérique latine.

4.3 Cultures étudiées

- Italiens;
- Latino-Américains.

4.4 Perspectives adoptées

▸ ***Spanish-American Literature***

- La professeure donne des exemples de croyances et de pratiques d'un groupe latino-américain en particulier et amène ses étudiantes et étudiants à en discuter de manière à ce qu'ils comprennent ces croyances et pratiques, de même que l'influence qu'exercent ces dernières sur la société;
- Elle incite ses élèves à comparer ces croyances et pratiques avec celles de leurs groupes ethniques respectifs et à constater qu'il y a souvent des similarités.

4.5 Méthodes pédagogiques employées

Expériences pédagogiques particulières

- ***Spanish-American Literature***
  - La professeure donne des exemples de croyances et de pratiques d'un groupe latino--américain en particulier et amène ses élèves à en discuter de manière à ce qu'ils comprennent ces croyances et pratiques, de même que l'influence qu'exercent ces dernières sur la société;
  - Elle incite ses étudiants et étudiantes à comparer ces croyances et pratiques avec celles de leurs groupes ethniques respectifs et à constater qu'il y a souvent des similarités.

4.6 Ressources didactiques utilisées

Matériel écrit

MacRan, J.J. *La letteratura dell'emigrazione*.

Marchand, E. *Diario di una emigrante*.

CHAPITRE V
BESOINS EXPRIMÉS ET SOLUTIONS PROPOSÉES

Dans ce chapitre, nous présentons la synthèse des besoins exprimés et des solutions proposées par les personnes qui ont participé à cette recherche. Ces données ont été fournies par les participants et participantes en réponse aux questions du questionnaire et de l'entrevue qui avaient trait à la notion de besoin. En ce qui concerne le questionnaire, voici la question qui, située à la fin de la partie consacrée aux pratiques pédagogiques interculturelles, invitait les enseignantes et enseignants à identifier les difficultés auxquelles ils étaient confrontés dans l'application de ces pratiques et leur fournissait l'occasion de suggérer des moyens pour résoudre ces problèmes :

> *Ajoutez toute autre information que vous jugez pertinente (par exemple, décrivez quelques unes des difficultés que vous avez éprouvées et les méthodes auxquelles vous avez eu recours pour remédier à ces difficultés ou pour les éviter).* (Notre traduction.)

Pour ce qui est de l'entrevue, un résumé des résultats d'une première analyse des données recueillies au moyen du questionnaire était distribué au début de chaque rencontre. Ce résumé révélait, entre autres choses, que la fréquence et le nombre des pratiques interculturelles recensées variaient considérablement d'un établissement à l'autre et d'une discipline à l'autre. Le résumé signalait aussi qu'un nombre relativement restreint des cours présentés par les participants et participantes comme ayant une dimension interculturelle traitaient — essentiellement ou en partie — de questions relatives aux Canadiens français. Puis, la rencontre se poursuivait par la lecture des questions faisant l'objet de l'entrevue. Trois d'entre elles portaient sur des sujets liés aux besoins des enseignants et enseignantes. Nous en reproduisons ci-après la version française :

- *À votre avis, qu'est-ce qui explique que certaines pratiques soient absentes ou apparemment peu présentes dans certaines disciplines, certains départements ou certains collèges ?*
- *Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles se buttent les enseignantes et enseignants lorsqu'ils tentent de promouvoir les objectifs de l'éducation interculturelle ?*
- *Quelles pistes de solution suggéreriez-vous pour remédier aux difficultés qui viennent d'être énumérées ?*

Nous avons regroupé les réponses recueillies sous trois rubriques : 1) Obstacles généraux à la promotion de l'éducation interculturelle; 2) Exemples de difficultés spécifiques et de solutions ponctuelles; 3) Recommandations générales pour faciliter la promotion de l'éducation interculturelle. Nous estimons important de rappeler que les propos reproduits ou résumés dans les pages qui suivent ne sont pas ceux de l'auteure du présent rapport mais bien ceux des personnes qui ont participé à la recherche. À cette précision ajoutons que les difficultés et les obstacles recensés n'ont pas tous été identifiés avec la même fréquence, ne s'appliquent pas uniformément à tous les établissements concernés et ne font pas nécessairement l'objet d'un consensus au sein d'un même collège ou d'un même département. Par exemple, bien qu'il soit fréquemment identifié comme un obstacle à la promotion de l'éducation interculturelle, ce n'est pas dans tous les établissements que l'on déplore le manque de soutien de l'administration locale et, lorsqu'on le déplore, le degré d'acuité qu'on attribue à ce problème varie.

5.1 Obstacles généraux à la promotion de l'éducation interculturelle

Dans la présente section, nous présentons la liste des divers éléments qui, selon les personnes qui ont participé à notre recherche, font obstacle à la promotion des objectifs de l'éducation interculturelle tels qu'ils sont énumérés à la section 2.2 de notre cadre théorique (chapitre 2). Ces OBSTACLES sont les suivants :

- Le vieillissement ou l'épuisement physique et moral des enseignantes et enseignants (*burn out*);
- Le devoir d'objectivité des enseignants et enseignantes;
- Les biais culturels et politiques, et les préjugés des enseignants ou des étudiants;
- La rectitude politique, incluant le rejet de l'appropriation culturelle (voir l'exemple fourni dans le présent chapitre);
- Le chauvinisme culturel et national selon lequel les Occidentaux sont plus civilisés que les autres;
- La crainte des enseignantes et enseignants de provoquer des effets négatifs chez les élèves : réactions agressives ou de repli, renforcement des préjugés, expressions de condamnation ou de rejet de certains groupes ethnoculturels;
- La conviction de certains intervenants que c'est aux étudiants allophones, immigrants ou membres des communautés culturelles qu'il revient de s'adapter;
- La résistance au changement et la tendance de certains enseignants et enseignantes à reproduire le type d'enseignement qu'ils ont reçu;
- La somme d'efforts énorme qui est requise pour promouvoir l'éducation interculturelle;
- Le nombre restreint de professeurs engagés dans des activités à caractère interculturel;
- Les directives gouvernementales concernant les contenus et l'approche des programmes;
- L'accent mis sur la poursuite des objectifs de formation de base (étude des «grandes oeuvres», de la langue anglaise et de la culture occidentale, nord-américaine, canadienne ou britannique), accent que l'on perçoit soit comme abusif, soit comme un mal nécessaire;
- Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants et enseignantes;
- Le sentiment de malaise des professeurs et des élèves face à des sujets jugés très délicats;
- Le dilemme éthique posé aux enseignantes et enseignants par la nécessité de déterminer les cultures qui méritent d'être étudiées en classe et selon les critères selon lesquels ces cultures doivent être présentées;
- Le ressentiment de certains élèves allophones face à l'obligation de réussir non seulement en anglais mais aussi en français;

- Le sentiment de certains élèves non francophones de ne pas être considérés par les francophones comme faisant partie intégrante de la société québécoise;
- Le refus de certains membres des administrations locales de permettre que soient abordées certaines questions de politique internationale au cours des activités organisées pour les étudiantes et étudiants;
- L'influence néfaste des médias vu le caractère sélectif et négatif des images qu'ils véhiculent sur les questions ethnoculturelles;
- La taille excessive d'un collège donné ou le manque d'espace disponible pour les élèves et les employés;
- La formation de ghettos pour les groupes ethnoculturels étudiants;
- Le cloisonnement des services;
- La tendance de certains services aux étudiants à promouvoir des activités à caractère folklorique et divertissantes plutôt que socio-économiques et politiques;
- L'autonomie d'enseignement des professeurs qui freine la diffusion des objectifs et des méthodes de l'éducation interculturelle;
- L'influence sur le gouvernement provincial des «visées nationalistes» de certaines centrales syndicales;
- Une «mentalité d'assiégés» chez certains intervenants et intervenantes des collèges anglophones.

Certains des obstacles identifiés par les participantes et participants prennent la forme de **lacunes** de divers ordres. Il s'agit du MANQUE...

- de diversité ethnoculturelle du personnel ou de la clientèle étudiante;
- de connaissances générales et d'habiletés intellectuelles de la part des élèves, incluant la connaissance de leur propre héritage culturel et linguistique;
- de connaissances et d'habiletés linguistiques des élèves en anglais ou en français;
- de sensibilité, d'intérêt ou de respect de la part des élèves pour leur propre héritage

culturel et linguistique ou pour celui des autres;
- de sentiment d'appartenance à leur collège de la part des étudiants et étudiantes;
- de connaissances des professeurs au sujet des groupes ethnoculturels représentés dans leurs classes ou dans la société;
- de sensibilité, d'intérêt ou de respect des professeurs envers les groupes ethnoculturels représentés dans leurs classes ou dans la société;
- de savoir-faire adéquat des professeurs en matière ethnoculturelle;
- d'intérêt pour les questions pédagogiques de la part des professeurs, des professionnels des services aux étudiants ou des membres de l'administration des collèges;
- de leadership ou de soutien tangible de la part de l'administration locale (financement, dégrèvement, etc.);
- de collaboration entre membres du personnel enseignant ou entre ceux-ci et les professionnels des services aux étudiants;
- de temps en ce qui concerne la possibilité pour les élèves de développer des compétences interculturelles adéquates (les études collégiales ne durent que deux ou trois ans, la plupart des étudiants et étudiantes ont un emploi, etc.);
- de psychologues;
- de matériel pédagogique approprié.

Parmi cette double liste d'éléments qui, selon les personnes qui ont participé à la recherche, font obstacle à la poursuite des objectifs de l'éducation interculturelle, certains semblent poser plus de difficultés aux enseignantes et enseignants. En voici la liste, par ordre décroissant d'importance :

1- Le manque de connaissances et de savoir-faire adéquats des enseignants et enseignantes en ce qui regarde les questions ethnoculturelles;
2- La crainte des professeurs de provoquer des effets négatifs chez les élèves, crainte doublée de malaise face au dilemme éthique que pose la nécessité de déterminer les

cultures qui méritent d'être étudiées en classe et les critères selon lesquels ces cultures doivent être présentées;

3- Les directives gouvernementales perçues comme étroites en ce qui a trait aux contenus et à l'approche des programmes, y compris l'accent mis sur la poursuite des objectifs de formation de base.

5.2 Exemples de difficultés spécifiques et de solutions ponctuelles

Au cours des pages qui suivent, nous illustrerons quelques-unes des difficultés signalées plus haut à l'aide d'exemples tirés des témoignages contenus dans les réponses au questionnaire ou aux questions d'entrevue. Ces exemples sont regroupés en trois catégories selon qu'ils sont associés davantage au personnel enseignant, à la clientèle étudiante ou à d'autres composantes de l'univers des cégeps. Certains de ces témoignages sont suivis de suggestions quant à la façon de résoudre les difficultés signalées.

5.2.1 Difficultés liées surtout au personnel enseignant

Les difficultés que nous signalons dans la présente section se rapportent principalement aux enseignantes et aux enseignants.

Au sujet du **MANQUE DE TEMPS**, voici d'abord ce que déplore une professeure d'anthropologie :

> Il n'y a jamais assez de temps pour nous concentrer sur les questions nationales et internationales, donc je choisis des études de cas et je passe de l'un à l'autre alternativement. Cela signifie que je me centre sur différents groupes ethniques, déterminés souvent en fonction de l'actualité. [Ainsi] j'ai fait l'Afrique du Sud à fond. Le semestre prochain, j'espère me centrer sur l'ex-Yougoslavie et sur le mouvement des droits civiques aux États-Unis [...].

En ce qui concerne le **MANQUE DE MATÉRIEL DIDACTIQUE APPROPRIÉ**, un professeur d'économique déclare :

> Il n'existe pas de manuel qui utilise une approche éclectique. Aussi, je recueille de l'information des médias [mais cela représente] beaucoup de travail et [prend] beaucoup de temps, mais les étudiants en raffolent.

Pour sa part, une participante qui enseigne l'anglais explique que

> [la maison d'éditions] Norton va bientôt publier une anthologie d'écrivains américains noirs, mais nos élèves n'ont pas vécu aux États-Unis. Ils viennent directement des Caraïbes. C'est difficile de trouver du matériel écrit par des immigrants d'ici.

Trouver l'**ÉQUILIBRE ENTRE L'OBJECTIVITÉ ET LE RELATIVISME CULTUREL** n'est pas une tâche aisée. Une professeure de science politique estime qu'il est extrêmement difficile de

> conserver l'esprit ouvert et tolérant tout en faisant des généralisations et des commentaires critiques, ce qui semble contrer tout effort en vue de considérer les différentes cultures et modalités politiques du monde comme uniques et d'une grande richesse.

Cette enseignante conclut en se demandant sur «quelles bases jugeons-nous de ce qui est précieux [ou] destructeur? Devrait-on promouvoir les différences ethniques en Bosnie, au Kénia ?»

L'**APPROPRIATION CULTURELLE** est le processus par lequel un individu ou un groupe appartenant à une collectivité culturelle donnée prend l'initiative de transmettre des informations et d'émettre des opinions sur une autre collectivité culturelle. Cette pratique est souvent condamnée par les membres des minorités ethnoculturelles qui revendiquent d'exercer le monopole du discours sur leurs propres réalités. Ainsi, nombreux sont les membres du personnel enseignant qui choisissent de ne pas traiter de sujets relatifs à des

collectivités ethnoculturelles autres que la leur propre, alors que d'autres s'estiment en droit de le faire.

À ce sujet, une professeure de *Humanities* trouve qu'il s'avère facile — trop facile même — de faire des généralisations au sujet de ce que pensent, disent, sentent et font les membres de tel ou tel groupe ethnoculturel. D'après elle, on doit reconnaître qu'il existe des différences à l'intérieur de chaque groupe et que c'est à des degrés très variables que les individus s'identifient à leur groupe d'appartenance.

Par ailleurs, la même enseignante signale que, souvent, les membres d'un groupe donné n'apprécient guère qu'une personne ne faisant pas partie de ce groupe se prononce sur ce dernier; elle se demande en terminant si la solution à ce problème ne consisterait pas à demander aux élèves de fournir en classe le plus d'informations possible sur leur groupe d'appartenance.

Justement, dans un autre cours de *Humanities*, les élèves s'objectent parfois aux versions ou interprétations qu'on leur présente des contes ou doctrines qui leur sont familiers : le professeur les invite alors à expliquer leur point de vue de façon exhaustive. Il estime que leurs contributions s'avèrent généralement utiles plutôt que contre-productives et il n'insiste pas pour que l'unanimité ou le consensus soit atteint.

Au sujet des **PRÉJUGÉS** des enseignants et des étudiants, un professeur de sciences sociales écrit :

> Il est très difficile de se regarder soi-même et [de voir] ses propres préjugés. Mais si l'on utilise des stratégies de groupe [*group discretion*], très souvent on atteint une certaine appréciation et une certaine compréhension des différences culturelles.

5.2.2 Difficultés liées surtout à la clientèle étudiante

Les difficultés décrites dans la présente section ont trait principalement aux étudiants et aux étudiantes.

Pour contrer le **MANQUE D'INTÉRÊT** des élèves, un professeur de *Humanities* se sert de textes littéraires parce que les récits et leur dimension humaine amènent les étudiants et étudiantes à accepter plus facilement la partie du cours qui est consacrée aux informations et commentaires sur la géographie et l'histoire.

Une enseignante de la même discipline donne un exemple du **MANQUE DE CONNAISSANCES GÉNÉRALES** de la clientèle étudiante. Elle explique que les élèves de la dernière session ne saisissaient pas les références qu'elle faisait aux romans de Charles Dickens pour illustrer la pauvreté de l'époque de la révolution industrielle et des débuts du capitalisme, alors que les étudiants et étudiantes des semestres antérieurs connaissaient cet écrivain. En terminant, elle demande s'il existe des romans d'autres cultures qui décrivent des conditions sociales similaires.

Les **VALEURS ET LES CROYANCES RELIGIEUSES** rendent parfois ardue la tâche des enseignantes et enseignants. Au sujet d'un cours qui traite de la Bible, un professeur d'anglais explique qu'il est confronté aux difficultés inhérentes aux croyances de ses élèves mais que le conditionnement culturel devient un atout créateur pour son cours. «Les façons de voir et la manière dont nous sommes conditionnés deviennent des aspects majeurs du cours», écrit-il, et il donne le conseil suivant : «Allez-y ouvertement. Parlez des différences et des racines culturelles.» (*C'est le professeur qui souligne.*)

À l'occasion, les étudiants et étudiantes manifestent un certain **MANQUE DE SENSIBILITÉ** envers des collectivités ethnoculturelles données. À ce propos, une professeure

de *Humanities* trouve les jeux de rôles particulièrement utiles lorsque les élèves d'origine juive jouent le rôle d'arabes et vice versa, car cela les amène à comprendre les sentiments qu'éprouvent les membres de l'autre camp. Par ailleurs, un professeur d'anglais trouve que l'un de ses plus grands problèmes est d'avoir des élèves qui, à propos de situations relatives au tiers monde, arrivent toujours à des conclusions basées sur des présuppositions issues de leur propre situation et, par conséquent, font constamment des distorsions.

L'un des effets négatifs que craignent les enseignantes et enseignants lorsque, en classe, ils invitent les élèves à parler de différents **GROUPES ETHNOCULTURELS**, est que ces derniers soient **PRÉSENTÉS SOUS UN JOUR NÉGATIF**. Une professeure de *Humanities* signale que cette difficulté est parfois aplanie par les commentaires d'autres étudiants. Pour sa part, une enseignante de sciences sociales explique que cela se produit souvent au cours de présentations orales dans lesquelles, par exemple, les élèves présentent comme attardés des hommes arabes dans leurs relations avec les femmes de leur communauté. Dans les cas comme celui-là, la professeure insiste sur les concepts de relativisme culturel et d'ethnoscience, selon lesquels on ne peut comprendre une communauté culturelle que de l'intérieur : elle explique aux élèves ce qu'est l'ethnocentrisme et pourquoi on doit l'éviter, d'un point de vue à la fois humaniste et scientifique. Elle ajoute toutefois, en terminant, qu'elle doit encore travailler sur cette question et qu'elle a décidé de suivre le cours Performa intitulé *Cultural Diversity in The Classroom* en espérant acquérir de nouvelles stratégies qui lui permettent de composer avec cette difficulté.

Un autre effet négatif appréhendé dans les cours où l'on aborde des questions interculturelles ou internationales est la **TENSION** engendrée par la présence dans une même classe d'étudiantes et d'étudiants issus de collectivités ethnoculturelles opposées par des conflits politiques. Ainsi, une classe de géographie comptait deux Croates, un Serbe, des élèves d'origine israélienne, juive, libanaise et musulmane. En dépit du fait qu'ils se sont

montrés très polis les uns envers les autres, leur professeure a dû s'efforcer d'éviter les sujets controversés ou à les présenter d'une façon objective, en signalant les raisons d'agir de toutes les parties impliquées.

La **RÉTICENCE À S'EXPRIMER** des étudiants et étudiantes des minorités ethniques fait partie des difficultés le plus souvent signalées. Deux professeurs de science politique trouvent difficile d'obtenir que leurs élèves identifient leurs origines ethnoculturelles ou s'expriment à ce sujet, particulièrement lorsqu'il s'agit de personnes récemment arrivées, précise l'un d'eux. Leur participation ajouterait pourtant beaucoup à la texture du cours, signale l'autre participant.

Une professeure de *Humanities* attribue cette attitude à la discrimination dont ces élèves ont été victimes dans le passé. Pour contrer cette réticence à parler de leur propre culture, cette enseignante essaie d'être très positive au sujet des différences culturelles et elle encourage les étudiants et étudiantes à s'enorgueillir de leur héritage culturel. Plus spécifiquement au sujet des élèves autochtones, une autre professeure de la même discipline signale que les discussions en petits groupes et les conversations privées avec les enseignantes et enseignants semblent amener ces élèves à s'exprimer davantage. Dans un cours d'anglais, une enseignante trouve aussi que les étudiantes et étudiants hésitent à discuter de leur ethnicité lorsque vient le moment de présenter ce qu'elle appelle la «littérature ethnique». Ils disent que c'est une question très intime et qu'ils ne peuvent pas en parler parce que cela soulève trop d'émotions. Toutefois, si leur professeure procède de façon très graduelle, les filles consentent davantage à en parler que les garçons, sont plus habiles à le faire qu'eux et peuvent aider leurs camarades de sexe masculin à se sentir plus à l'aise sur ce plan. Cette enseignante confie qu'elle n'a pas entendu d'autres professeurs souligner cette hésitation de la part des élèves; elle se demande si elle est la seule à ressentir cela et si elle décourage les étudiants parce qu'elle est une anglophone blanche de classe moyenne. Par contre, elle note que les élèves

aiment beaucoup la littérature «ethnique» et que la technique du journal de bord fait des merveilles : en lire des extraits tout haut en classe sans identifier les auteurs aide les étudiants et étudiantes à se rendre compte de la diversité de perspectives qui existe.

Les enseignantes et enseignants sont souvent confrontés au **MANQUE D'APPRÉCIATION DES ÉLÈVES POUR LEUR PROPRE HÉRITAGE LINGUISTIQUE OU CULTUREL**. Ainsi, un professeur d'anglais signale que l'un des problèmes majeurs auxquels il fait face est

> la tendance qu'ont de nombreux étudiants à dénigrer leur langue maternelle : par exemple, les Québécois [dénigrent] le joual, les Haïtiens, le créole, les Italiens, leurs dialectes régionaux et, ce qui est peut-être encore plus évident, les Chinois, les langues chinoises (beaucoup de Chinois ne veulent toujours pas être identifiés comme tels, quoique cela commence à changer, grâce à des écrivains comme Amy Tan peut-être).

Le **RESSENTIMENT FACE AU FAIT FRANÇAIS** constitue parfois un problème important. Voici comment il se présente à un professeur de *Humanities* et comment celui-ci y fait face.

> Tandis que plusieurs étudiants semblent reconnaître (et même endosser) les aspirations du Canada français, il y a du ressentiment à l'heure actuelle, jusqu'à un certain point. Je crois qu'il est important de ne pas sermonner les élèves. Je crois aussi qu'il est préférable d'attendre un certain temps avant de répondre à ces réactions prévisibles [car plus tard dans le semestre] les étudiants ont atteint un certain niveau de compréhension et d'appréciation de la culture canadienne française (qui, très souvent, fait cruellement défaut au début du cours); autrement le professeur qui se sent obligé de répondre à des commentaires teintés de stéréotypes peut perdre de la crédibilité au départ.

5.2.3 Autres types de difficultés

Les difficultés dont nous faisons état dans les lignes qui suivent ne se rattachent directement ni au personnel enseignant ni à la clientèle étudiante.

L'ACCENT MIS SUR LES OBJECTIFS DE FORMATION FONDAMENTALE représente un obstacle pour plusieurs participants et participantes, qu'il soit considéré comme un mal nécessaire ou comme un abus. Une professeure d'anglais explique qu'elle adopte habituellement une approche qui relève de la culture occidentale dominante (*mainstream*) pour deux raisons :

> D'abord, je dois choisir des manuels dont le prix soit abordable et qui couvrent un nombre suffisant d'ouvrages et de périodes [...et] ces manuels reflètent généralement une approche dominante; la deuxième raison est que nos cours d'anglais sont présentement reconnus et crédités par les universités [...] où plusieurs de nos élèves ont l'intention de faire une demande d'admission. Par conséquent, je conçois mes cours de façon à ce qu'ils correspondent aux attentes des universités [qui sont] encore très traditionnelles.

Une autre enseignante de la même discipline écrit que, étant donné qu'elle enseigne l'anglais et qu'elle désire amener ses étudiants et étudiantes à apprécier cette langue et à s'y sentir à l'aise, elle se voit dans l'obligation de limiter la perspective à celle des oeuvres écrites en anglais.

Pour sa part, une professeure de français déclare :

> Nous aimerions, comme par le passé, redonner des cours comme *Contes et nouvelles*, *Nouvelles du Québec* (et bien d'autres...). Tous ces cours où, en réalité, on peut faire plus «d'interculturel», sont sacrifiés au profit de cours plutôt «alimentaires» du style *Français aux secrétaires, aux infirmières, aux étudiants en administration.*

En rapport avec l'**INFLUENCE DES MÉDIAS**, un professeur de *Humanities* écrit que, pour s'assurer de l'intérêt des élèves, on peut être tenté d'utiliser un film qui est excitant mais dont le style ne reflète pas nécessairement la réalité d'une autre culture; on peut aussi faire trop souvent référence à l'oppression ou à la pauvreté alors que les images de ce type sont déjà suffisamment véhiculées par les médias occidentaux. Selon lui, les sujets de ce genre entraînent des débats et permettent aux étudiantes et étudiants de faire des liens avec les connaissances qu'ils ont déjà. Toutefois, malgré les efforts déployés

par les enseignantes et enseignants dans le but d'aller au-delà de ces images et de les critiquer, le danger de renforcer les stéréotypes existants subsiste toujours.

Dans le même ordre d'idées, un professeur d'anglais rapporte que ses élèves manifestent de l'impatience face aux sous-titres des films étrangers non traduits qu'on leur présente et que, selon ces étudiants, un film doit être excitant — et américain de préférence — pour être bon.

5.3 Recommandations générales pour faciliter la promotion de l'éducation interculturelle

Dans les lignes qui suivent, les lectrices et lecteurs trouveront la liste des recommandations faites par les personnes qui ont participé à notre recherche. Ces recommandations peuvent toucher l'ensemble des intervenants et intervenantes des collèges ou être liées plutôt au personnel enseignant ou à la clientèle étudiante.

5.3.1 Recommandations liées à l'ensemble des intervenants

Les recommandations suivantes se rattachent à l'ensemble des intervenantes et intervenants des cégeps. Elles consistent à :

- Créer une atmosphère de confiance et d'appui et le consensus nécessaire à la promotion de l'éducation interculturelle;
- Diffuser de l'information sur les groupes ethnoculturels représentés dans les établissements (lieux d'origine et communautés d'appartenance, fêtes religieuses, etc.);
- Voyager ou établir des contacts avec des personnes de cultures différentes;
- Organiser des activités communes (repas, activités sportives, festivals du film) et des activités spécifiquement interculturelles, comme celles de la semaine interculturelle nationale (visites de quartiers, débats, etc.) qui impliqueraient les intervenants des collèges et les membres de la communauté;
- Promouvoir la formation et le développement des enseignants et des membres de

l'administration en matière interculturelle (par les cours Performa, par exemple);

- Amener les services aux étudiants des collèges à se charger de faire venir des conférenciers et conférencières pour parler de différents pays et communautés ethnoculturelles;
- Créer un poste de responsable des droits humains dans les établissements où le besoin s'en fait sentir;
- Lancer une publication comparable à *Literacy Across the Curriculum*, qui comporterait des informations, suggestions et nouvelles concernant les questions ethnoculturelles;
- Mettre davantage l'accent sur le volet développement du service de recherche et développement des collèges et confier à la personne responsable de ce service la charge d'organiser des activités de perfectionnement et de dresser des listes de ressources (livres, guides pédagogiques, etc.) utiles pour la promotion de l'éducation interculturelle;
- Créer un trou à l'horaire et y présenter un atelier chaque semaine sur une culture différente, atelier animé par un professeur ou par une personne invitée pour ce faire;
- Fournir de l'aide financière pour le perfectionnement en matière ethnoculturelle (cours pris à l'université, cours Performa, etc.);
- Faire en sorte que les classes soient moins nombreuses;
- Mettre sur pied un comité chargé de dresser une liste de ressources concernant les autochtones (cassettes vidéo, livres, etc.);
- Créer pour l'ordre collégial une association comparable à l'Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ);
- Créer un centre qui regrouperait des ressources sur différents groupes ethnoculturels;
- Inciter la Direction générale de l'enseignement collégial à créer des cours qui faciliteraient la promotion des objectifs de l'éducation interculturelle, à publier des livres, des guides pédagogiques, des listes de ressources, etc.

5.3.2 Recommandations liées surtout aux enseignants

Les recommandations qui suivent se rapportent principalement aux enseignants et enseignantes des cégeps. Elles préconisent les mesures suivantes :

- Envoyer des professeurs enseigner aux étudiants autochtones dans les régions éloignées d'où ils viennent plutôt que d'obliger ces élèves à quitter leur région d'origine;
- Envoyer des enseignants et enseignantes observer le fonctionnement des collèges multiethniques de la région de Montréal;
- Organiser des séminaires dans lesquels des élèves autochtones expliqueraient aux enseignants et enseignantes ce qui les a aidés à réussir dans leurs études;
- Organiser des discussions entre professeurs semblables à celles qui ont eu lieu au cours des entrevues de groupe effectuées en vue de la rédaction du présent rapport;
- Créer une structure interdisciplinaire consacrée à la pédagogie et indépendante des syndicats et des instances gouvernementales, structure dont les membres se réuniraient une fois par semaine à la faveur d'un trou à l'horaire ou durant les journées pédagogiques;
- Dresser une liste des enseignantes et enseignants selon leur profil ethnoculturel et leur formation scolaire et créer un cours sur la culture qui serait donné conjointement par un groupe d'entre eux;
- Publier des manuels qui seraient écrits par les membres du personnel enseignant eux-mêmes et qui répondraient davantage aux besoins signalés plus tôt en rapport avec le matériel didactique.

5.3.3 Recommandations liées surtout à la clientèle étudiante

Enfin, les recommandations qui figurent dans la présente section sont associées aux étudiants et étudiantes des collèges. Elles visent à :

- Mettre sur pied des sessions d'orientation;

- Promouvoir la création d'associations pluriculturelles et interculturelles, sans pour autant mettre en péril les associations monoculturelles (*ethnic clubs*) qui existent déjà;
- Doter les associations ethniques étudiantes d'une base institutionnelle afin d'assurer leur survie d'une année à l'autre malgré le roulement des cohortes;
- Encourager le tutorat entre étudiantes et étudiants autochtones et non autochtones;
- Mettre des groupes d'élèves du Québec en contact avec des étudiants et étudiantes de pays étrangers grâce au réseau informatique Internet;
- Organiser des échanges culturels avec des élèves d'autres établissements ou avec différentes communautés ethnoculturelles du Québec ou de l'étranger;
- Enseigner aux étudiants et étudiantes les chartes canadienne et québécoise des droits;
- Enseigner la discipline aux élèves et établir une politique institutionnelle à cet effet.

De cette liste de suggestions, deux principales pistes de solutions se dégagent :

1- D'une part, la mise en place de mécanismes permettant au personnel enseignant et à la clientèle étudiante de bénéficier d'une formation ou d'un perfectionnement en matière interculturelle;

2- D'autre part, la mise en place des conditions nécessaires à l'établissement et au maintien de contacts et d'activités entre étudiants, entre enseignants et entre différentes catégories de personnel de façon à favoriser les échanges dans une atmosphère de confiance et d'appréciation mutuelle.

CHAPITRE VI
INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans les pages qui suivent, nous nous proposons d'accomplir simultanément deux tâches : d'une part, nous signalerons les grandes lignes qui émergent des données recueillies, en fournissant à l'occasion des renseignements nouveaux qui ne pouvaient s'intégrer harmonieusement au répertoire qui précède; d'autre part, nous ferons part aux lecteurs et lectrices des commentaires et réflexions que les pratiques et besoins recensés nous inspirent, en les accompagnant de références bibliographiques pertinentes. Pour ce faire, nous suivrons le plus fidèlement possible l'ordre de présentation qui a prévalu tout au long du chapitre précédent — en commençant par les objectifs poursuivis et en terminant avec les ressources didactiques utilisées et les besoins exprimés — même si, dans la pratique, ces différentes catégories tendent parfois à se confondre.

Conception et degrés variables de l'interculturel

Au chapitre de la méthode de recherche, nous avons indiqué que trois des cours proposés pour notre répertoire avaient été rejetés parce que, selon les descriptions fournies, ils ne présentaient pas un caractère véritablement interculturel. En effet, d'après les participantes et participants concernés, ces cours étaient interculturels de par le simple fait que l'un s'adressait à des groupes d'appartenances ethnoculturelles variées et que les deux autres se donnaient dans une langue différente de celle des élèves. Pour reprendre les termes de la définition de Abdallah-Pretceille (1985 : 29-30), l'interculturel est une perspective, une modalité d'appropriation de l'être humain qui prend en compte le paramètre culturel d'une manière subjectiviste, interactionniste et situationnelle. Ainsi, un enseignement ne devient pas automatiquement interculturel à partir du moment où des individus ou des groupes d'appartenances culturelles ou linguistiques différentes sont mis en présence les uns des autres, qu'il s'agisse d'ailleurs de présence physique réelle ou d'évocations verbales, écrites ou audiovisuelles.

À ce propos, dix des personnes qui ont décrit leurs pratiques interculturelles ont ressenti le besoin de préciser que les cours décrits n'étaient pas — ou pas réellement — interculturels, soit parce qu'ils ne portaient pas uniquement sur des questions ethnoculturelles (contrairement à certains cours d'anthropologie et de *Humanities*, par exemple, qui traitent spécifiquement d'ethnicité et de relations ethniques), soit parce que les thèmes ethnoculturels étaient abordés indirectement, au gré des lectures ou à propos de questions qui ne sont pas ethnoculturelles en elles-mêmes (comme la santé ou la distribution de la richesse). Cela étant dit, plusieurs des descriptions de cours soumises par ces enseignants et enseignantes se sont avérées très riches en matière interculturelle, ce qui montre à quel point les conceptions de ce qui est interculturel varient.

6.1 Objectifs poursuivis

La première question du questionnaire (voir appendice I) porte sur les objectifs d'éducation interculturelle que chaque enseignant et enseignante poursuit de façon globale dans sa pratique pédagogique. Dans la deuxième question, les participants sont invités à indiquer — entre autres — quels sont les objectifs interculturels visés dans les cours dont ils soumettent les descriptions. Toutefois, les deux questions se rapportent à la même liste d'objectifs, et nous ne traiterons ici que des objectifs visés dans des cours en particulier.

Dans les prochains tableaux, ces objectifs sont présentés suivant la formule utilisée dans le répertoire sous la rubrique «Objectifs poursuivis», formule basée sur un calcul dont le détail apparaît dans l'introduction du chapitre IV. En bref, les lettres (A, B, etc.) correspondent aux trois objectifs signalés comme étant ceux que les participantes et participants poursuivent en priorité dans des cours précis, et les chiffres qui précèdent ces lettres reflètent le nombre de fois que ces objectifs ont été choisis et le degré de priorité accordé à ces objectifs selon chaque

description de cours fournie. Les lettres réfèrent aux objectifs qui figurent sur la liste fournie dans le questionnaire.

Le tableau VII rend compte des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans l'ensemble des disciplines des programmes de Lettres et de Sciences humaines.

TABLEAU VII

Synthèse des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier dans l'ensemble des disciplines avec valeur de priorité intégrée et par ordre décroissant d'importance numérique

1) Objectif A : 117
Le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles.

2) Objectif B : 64
Le développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de sa propre culture.

3) Objectif C : 62
Le développement du respect et de l'estime de soi.

4) Objectif H : 55
Le développement de la compréhension internationale.

5) Objectif G : 54
Le développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne.

6) Objectif D : 34
La promotion, chez les membres des minorités, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent.

7) Objectif E : 19
L'information et la promotion de la lutte contre les préjugés et contre toute forme de discrimination.

8) Objectif J : 13
La promotion de l'action sociale.

9) Objectif F : 12
La promotion de l'égalité des chances.

10) Objectif I : 8
Le développement de la solidarité internationale.

N.B. Ce tableau ne fait pas état des objectifs que les participants ont ajoutés eux-mêmes sur les lignes K à P du questionnaire.

Voici les principales informations contenues dans le tableau VII. D'abord, l'objectif prioritaire dans l'ensemble des disciplines s'avère être, de loin, le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles (A). Les professeurs participants accordent à cet objectif une valeur de 117 points, soit près du double de ce qui est accordé à chacun des deux objectifs suivants. Si l'on se penche sur les méthodes pédagogiques employées par les professeurs qui ont participé à cette recherche, on constate qu'elles semblent en effet viser l'objectif A de façon prioritaire. En fait, cet objectif correspond à l'orientation principale qui, jusqu'à tout récemment a marqué l'application de la politique fédérale du multiculturalisme.

En deuxième lieu, le développement, chez les membres du groupe majoritaire, de la compréhension de sa propre culture (B) et le développement du respect et de l'estime de soi (C) reçoivent à peu près le même nombre de points, soit 64 et 62 points respectivement. Parmi les objectifs d'éducation interculturelle poursuivis, ces objectifs sont considérés comme importants puisqu'ils occupent la deuxième et la troisième place sur l'échelle numérique de 1 à 10, mais beaucoup moins que l'objectif qui consiste à promouvoir la valorisation des cultures des minorités (A).

Ensuite, la promotion, chez les membres des minorités ethniques, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent (D) obtient 34 points, soit trois fois et demie moins que la valorisation des cultures des minorités (A). Aucune recherche n'a été réalisée sur les objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans les cégeps de langue française, mais il est vraisemblable que, si une telle enquête y était menée, on découvrirait que dans ce secteur linguistique — comme dans la communauté francophone en général (Bertrand, 1992) — la promotion du sentiment d'appartenance des minorités à la société dite d'accueil y constitue un objectif beaucoup plus valorisé que dans le secteur anglophone. En effet, beaucoup plus que les collèges de langue anglaise, les cégeps francophones semblent accorder une attention prioritaire à l'intégration des minorités ethniques (Lemay, 1990; Mauffette, 1992). Si tel est le cas, ils rejoignent

en cela l'orientation du gouvernement du Québec et du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990a et 1990b).

Enfin, sur notre échelle de priorités, les objectifs qui consistent à promouvoir l'égalité des chances (F), la solidarité internationale (I) et l'action sociale (J) occupent les trois dernières places dans l'ensemble des cours de Lettres et de Sciences humaines que nous avons recensés.

Voyons maintenant le tableau VIII, qui fait la synthèse des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans les cours de chacun des blocs disciplinaires à l'étude.

TABLEAU VIII

Synthèse par blocs disciplinaires des objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans des cours en particulier avec valeur de priorité intégrée et par ordre décroissant d'importance numérique

BLOCS	OBJECTIFS POURSUIVIS
BLOC 1. SCIENCES SOCIALES Total :	1) 42 A 2) 21 H 3) 20 C 4) 17 B 5) 13 E 6) 9 D-G 7) J 8) 3 F-I
BLOC 2. *HUMANITIES* Total :	1) 28 A 2) 22 B 3) 16 C 4) 11 H 5) 6 D 6) 5 G 7) 4 J 8) 2 E-I 9) 1 F
BLOC 3. ANGLAIS Total :	1) 31 A 2) 22 C-G 3) 19 B 4) 7 D-F-H 5) 3E 6) 2 I-J
BLOC 4. LANGUES MODERNES Total :	1) 18 G 2) 16 A-H 3) 12 D 4) 6 B 5) 4 C 6) 1 E-F-I
GRAND TOTAL BLOCS 1 À 4	1) 117 A 2) 64 B 3) 62 C 4) 55H 5) 54 G 6) 34 D 7) 19 E 8) 13 J 9) 12 F 10) 8 I

N.B. Ce tableau ne fait pas état des objectifs que les participants ont ajoutés eux-mêmes sur les lignes K à P du questionnaire.

Si l'on compare les données du tableau VIII avec celles du tableau VII, on constate que la valorisation des cultures des minorités (A) s'avère aussi l'objectif prioritaire dans les cours d'anglais, de *Humanities* et de sciences sociales, mais que c'est la communication interculturelle (G) qui, avec deux points de plus que A, se classe première dans les cours de langues modernes. Quant aux objectifs les moins valorisés, ce sont encore la promotion de l'égalité des chances (F), de la solidarité internationale (I) et de l'action sociale (J) qui occupent, l'une ou l'autre, les trois dernières places.

Notons que la valeur relative accordée à un même objectif peut varier considérablement d'un bloc disciplinaire à un autre. Ainsi, dans les cours de sciences sociales, la valorisation des minorités ethniques (A) remporte le double des points accordés à l'objectif suivant — soit le développement de la compréhension internationale (H) — avec 42 points contre 22, tandis qu'en anglais l'objectif qui occupe la deuxième place — c'est-à-dire le développement, chez les membres du groupe majoritaire de la compréhension de sa propre culture (B) — ne se situe pas très loin derrière la valorisation des minorités (A), avec 22 points contre 28.

Centrons-nous maintenant sur les caractéristiques de certains blocs disciplinaires, en comparant les données internes entre elles (tableau IX) ou avec des données correspondant à certains blocs disciplinaires pris dans leur ensemble (tableau VIII). Le prochain tableau rapporte quelques listes de réponses révélatrices de faits nouveaux dont certains sont en opposition avec les tendances observées jusqu'ici, tandis que d'autres, au contraire, permettent de découvrir l'accentuation de caractères déjà notés plus tôt. Ces données correspondent à des catégories de cours qui appartiennent à l'un ou l'autre des quatre blocs disciplinaires.

TABLEAU IX

Objectifs d'éducation interculturelle poursuivis dans certaines catégories de cours des quatre blocs disciplinaires avec valeur de priorité intégrée	
SCIENCES SOCIALES	
Géographie	1) 12 A-H 2) 2 B-C 2) 1 E-J
Science politique	1) 5 B-H 2) 3 A-D-E 3) 1 C-F-I
Économique	1) 6 B-J 2) 5 A 3) 3 C 4) 2 D-I
Cours multidisciplinaires	1) 9 C 2) 4 G 3) 2 D-E-F 4) 1 A-H
HUMANITIES	
«La créativité»	1) 6 B 2) 3 A 3) 2 D 4) 1 C
«Valeurs humaines et questions sociales»	1) 11 A 2) 5 C 3) 4 H 4) 3 J 5) 2 D-E-G
ANGLAIS	
«Survol de la littérature»	1) 8 A-B 2) 6 G 3) 4 C 4) 3 E-H 5) 1 D-F-I-K
«Langue et linguistique»	1) 7 C 2) 6 G 3) 3 D-F-H
LANGUES MODERNES	
«Français : langue»	1) 9 G 2) 5 D-H 3) 3 A 4) 2 C
«Langues étrangères : langue»	1) 8 H 2) 5 B 3) 4 G 4) 3 A 5) 2 C
«Langues étrangères : littérature et civilisation»	1) 3 A 2) 2 H 3) 1 G

Cinq caractéristiques principales ressortent de ce tableau :

1) L'importance relative accordée à la compréhension internationale (H) en géographie (surtout), en science politique et dans la catégorie «Langues étrangères: langue» : compte tenu de la nature des disciplines concernées, ce phénomène était prévisible; mais ce qui étonne, c'est que, dans la catégorie «Langues étrangères :

langue», cet objectif de compréhension internationale (H) dépasse en importance le développement de la communication interculturelle (G); par ailleurs, un plus grand nombre de descriptions de cours dans la catégorie «Langues étrangères : littérature et civilisation» aurait permis de découvrir si la compréhension internationale (H) y est aussi valorisée;

2) L'importance marquée accordée au développement du respect et de l'estime de soi (C) dans les cours multidisciplinaires : cet objectif se place au premier rang alors qu'on lui accorde la troisième place dans l'ensemble des disciplines et dans tous les blocs disciplinaires, sauf en langues modernes où il se classe au cinquième rang;

3) L'importance relative accordée à la promotion de l'action sociale (J) en économique — où il occupe la première place — quand on sait que cet objectif se classe parmi les trois derniers dans l'ensemble des disciplines et dans chacun des blocs disciplinaires;

4) L'absence totale du développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles (A) des cours de *Humanities* de la catégorie «La connaissance», alors que cet objectif est le plus valorisé dans l'ensemble des disciplines et dans chacun des blocs disciplinaires, exception faite des langues modernes;

5) L'absence totale du développement de la compréhension de la culture majoritaire considérée comme sienne (B) des cours de *Humanities* de la catégorie «Valeurs humaines et questions sociales», tandis que cet objectif se classe au deuxième rang dans le bloc disciplinaire correspondant.

Comment expliquer ces variations de l'importance accordée à un objectif ou à un autre ? Seraient-elles liées à la nature des cours concernés ? Sont-elles attribuables aux positions idéologiques des professeurs correspondants ? Auraient-elles un lien quelconque avec la trajectoire ethnoculturelle (au niveau de la socialisation et des expériences de vie) des enseignantes et ensei-

gnants en cause ? Nous croyons que tous ces facteurs contribuent en effet à imprimer à leurs pratiques une orientation plutôt qu'une autre, mais une autre étude serait requise pour établir des corollaires — et, si possible, des relations de cause à effet — entre, d'une part, la nature des objectifs poursuivis et l'importance qui leur est accordée et, d'autre part, des éléments tels que l'expérience personnelle, la formation scolaire ou les convictions politiques.

6.2 Thèmes abordés

Si l'on parcourt la liste des thèmes au programme de l'un ou l'autre des cours recensés dans cette étude, on constate que les questions ethnoculturelles le plus souvent mentionnées sont les suivantes : en premier lieu, les notions de culture, d'ethnicité et de «race» — incluant ou non l'étude de la culture de certains groupes ethnoculturels précis — ainsi que les préjugés, le racisme et la discrimination en général; ensuite, les relations Nord-Sud, le colonialisme et l'impérialisme; puis, l'immigration et le nationalisme. Parmi les participantes et participants qui traitent de questions ethnoculturelles dans leurs cours, six les abordent en conjonction avec des questions liées au sexe et à la classe sociale.

Le type de thèmes ethnoculturels varie, entre autres facteurs, en fonction de la discipline enseignée : généralement, c'est dans les cours de sciences sociales que l'on aborde les concepts («race», nation, etc.), alors que l'on a plutôt tendance à étudier les productions culturelles (littéraires et artistiques) dans les cours de langues et de civilisations. La fréquence et la profondeur avec lesquelles ces thèmes sont traités varient d'un programme, d'une discipline et d'une catégorie de cours à l'autre, et il est possible que cette variation s'explique, partiellement du moins, par la nature même et par l'objet d'étude du programme, de la discipline ou de la catégorie de cours en question. Par exemple, comme le faisait remarquer en entrevue une professeure de langues, on traite plus souvent de questions ethnoculturelles dans les cours de langues qu'on ne le ferait sans doute dans des cours de sciences dites pures, mais moins que dans des cours de sciences sociales. Au sein du programme des sciences sociales, par ailleurs, les cours de sociologie s'attardent davantage à ce type de questions que ne le font ceux de psychologie. Cela est probablement dû en partie au fait que la sociologie s'intéresse aux collectivités

humaines tandis que la psychologie — exception faite de la psychologie sociale — se centre généralement sur l'individu. Ce phénomène pourrait aussi s'expliquer par le fait que la psychologie «a été longtemps marquée par la société occidentale qui lui a donné naissance» (Mauviel : 1986, 8). Enfin, les cours de *Humanities* qui appartiennent à la catégorie «Visions du monde» sont plus nombreux que ceux des autres catégories à se pencher sur des thèmes liés à l'interculturel, peut-être parce qu'ils s'y prêtent mieux étant donné leur objet d'étude. C'est du moins l'opinion qu'une enseignante de *Humanities* a exprimé en entrevue.

Ceci étant dit, il est possible aussi que certains professeurs d'anglais et de langues modernes aient été intimidés par la formulation de la question relative aux thèmes ethnoculturels abordés. En effet, plutôt que de demander aux participants et participantes d'énumérer les thèmes «abordés» dans leurs cours, le questionnaire sollicitait la liste des thèmes «étudiés» : cela a peut-être amené certaines participantes et participants à ne pas oser répondre ou à fournir une liste considérablement réduite, leurs cours ne portant pas systématiquement sur l'«étude» de tels thèmes. Cette remarque s'applique également à la question qui concerne les cultures étudiées, sujet dont traite la section qui suit.

Enfin, si l'on en juge d'après la liste des thèmes abordés dans chacun des cours recensés dans ce répertoire, un seul d'entre eux (que, pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons identifier) semble insister d'une manière que nous trouvons exagérée sur des aspects négatifs d'une culture donnée. McAndrew (1987 : 248) et Mauviel (1986 : 17) recommandent d'éviter cette tendance qui revient souvent à présenter les membres des peuples ou groupes ethnoculturels à l'étude comme des victimes passives des difficultés dont ils souffrent plutôt que comme les acteurs de leurs propre destin.

6.3 Cultures étudiées

Les cultures et les groupes ethnoculturels qui sont le plus souvent mentionnés sous cette rubrique se répartissent en trois grandes catégories. La première comprend les cultures qui apparaissent une vingtaine de fois sur la liste de thèmes de chaque catégorie de cours : il s'agit,

d'une part, de la culture occidentale, de la culture européenne et des groupes ethnoculturels européens vivant en Europe de l'Ouest et, d'autre part, des cultures et groupes ethnoculturels autochtones d'Amérique du Nord. La deuxième catégorie comprend des cultures dont il est question une dizaine de fois : font partie de cette catégorie, par ordre numérique décroissant, les cultures asiatiques (anciennes et modernes, dont les cultures chinoise et indienne sont les plus représentées), les cultures d'Amérique latine (y compris les cultures autochtones anciennes et modernes), les Canadiens français, les Noirs d'Amérique du Nord et les groupes ethnoculturels vivant au Canada mais issus de l'immigration. Enfin, les Juifs, les Antillais et les cultures africaines constituent la catégorie des cultures ou des groupes ethnoculturels cités quatre ou cinq fois comme étant à l'étude d'une catégorie de cours donnée. Parmi les groupes ethnoculturels étudiés, les groupes religieux sont moins nombreux que les autres. Ceux d'entre eux qui recueillent la faveur des participants et participantes sont, par ordre décroissant d'importance, les juifs, les musulmans et les chrétiens.

Notons que les chiffres avancés ici ne servent qu'à signaler des tendances observées. Ils n'indiquent nullement une distribution quantitative précise des cultures et des groupes ethnoculturels étudiés dans les cours de notre répertoire, l'un des nombreux obstacles étant le fait que les participantes et participants n'indiquent pas toujours clairement si les groupes ethnoculturels étudiés dans leurs cours sont des collectivités qui vivent dans leur pays d'origine ou non. C'est le cas, par exemple, des Italo-Canadiens fréquemment appelés les «Italiens» par les participantes et participants.

Selon la définition de «groupe ethnoculturel» fournie dans le questionnaire (voir appendice I), ce terme inclut le groupe majoritaire d'une société donnée (Padolsky, 1991). Or, il est à noter que très peu de participants et participantes dont l'enseignement a trait au Canada ou à l'Amérique du Nord déclarent que la culture étudiée dans leurs cours est la culture canadienne anglophone, nord-américaine ou d'origine britannique. En effet, ces enseignants et enseignantes estiment en général que les cultures dont il est question dans ce type de cours sont soit la culture occidentale ou d'origine européenne, soit les cultures des groupes minoritaires canadiens. Nous voyons deux explications possibles à ce phénomène : la première veut que les personnes concer-

nées ne trouvent pas nécessaire de mentionner la culture de la majorité parce qu'elle va de soi et devient par le fait même à toutes fins pratiques neutre et imperceptible; selon la deuxième explication possible (qui ne concerne que le Canada), la culture canadienne n'existerait pas en tant que telle mais plutôt comme élément d'un ensemble culturel plus vaste constitué soit par la culture européenne, soit par la culture occidentale.

On se souviendra que, à l'intérieur de la section consacrée aux thèmes étudiés dans les cours d'anglais, nous avons aménagé une sous-section pour les aires littéraires. En définitive, cette sous-section participe à la fois des thèmes et des cultures à l'étude. En effet, les productions culturelles (littéraires et linguistiques) constituent à la fois l'objet d'étude — donc les thèmes — et le véhicule de différentes traditions culturelles. Parfois, les oeuvres étudiées ne s'inscrivent pas dans le patrimoine littéraire anglophone : par exemple, dans le cours d'anglais intitulé *Entre Québécois*, on étudie la littérature québécoise francophone en traduction anglaise. Cependant, la littérature à l'étude appartient le plus souvent aux cultures d'expression anglaise : elle est surtout britannique ou nord-américaine, mais de nombreuses oeuvres proviennent d'autres aires culturelles au sein du Commonwealth.

Au sujet de l'aire littéraire choisie, il existe une tension manifeste entre les partisans de deux courants de pensée opposés : d'une part, certains enseignants privilégient nettement la littérature «classique» d'inspiration traditionnelle britannique ou occidentale (le *canon*, en anglais), tandis que d'autres trouvent qu'il est plus pertinent pour les élèves d'étudier des oeuvres contemporaines écrites par des auteurs d'horizons culturels diversifiés. Au cours des entrevues, nous avons pu constater que la tension entre ces deux positions idéologiques s'est alimentée au feu des rumeurs et discussions qui ont entouré la commission parlementaire sur l'avenir des cégeps (tenue à l'automne 1993) et qu'elle touchait aussi les enseignants et enseignantes de sciences sociales et de *Humanities*, quoique à un moindre degré. Comme on pouvait s'y attendre étant donné la nature de notre recherche, la majorité des personnes qui y ont participé sont des tenants de la littérature internationale et pluriculturelle d'expression anglaise.

Un autre débat ressort des données recueillies, parmi les professeurs d'anglais et de langues modernes cette fois. Certains d'entre eux estiment que la langue et la culture forment deux entités tout à fait distinctes et que les cours de langues devraient être entièrement consacrés à l'étude de notions linguistiques, les questions culturelles ayant uniquement leur place dans les cours de littérature ou de civilisation. D'autres sont d'avis que la langue (tout comme la littérature) transmet elle-même des connaissances et des valeurs culturelles, de sorte qu'il n'est pas nécessaire de parler de culture en classe. Enfin, un troisième groupe de personnes sont convaincues que langue et culture sont indissociables et qu'il est essentiel de les présenter de pair et de façon explicite. La plupart des participantes et participants se rallient à cette troisième position.

En terminant, un dernier aspect des données recueillies mérite d'être souligné : il s'agit du taux de représentation plutôt faible des Canadiens français — et des Québécois francophones en particulier — parmi les groupes ethnoculturels étudiés, étant donné le contexte sociodémographique dans lequel évolue la clientèle étudiante des cégeps anglophones. Cet élément faisait partie des résultats préliminaires présentés au début de chaque entrevue, et quelques enseignants et enseignantes ont fait part de leurs commentaires à ce sujet. Trois explications principales ont été avancées. D'une part, certaines personnes estiment qu'il n'y a pas de différences observables entre francophones et anglophones dans leur établissement et que, par conséquent, parler des Canadiens français comme d'un groupe à part ne serait pas justifié. D'autre part, plusieurs participantes et participants ne se sentent pas habiletés à parler d'une collectivité à laquelle ils n'appartiennent pas et qu'ils connaissent peu. Enfin, la crainte de provoquer des réactions explosives liées à la question nationale québécoise et aux lois linguistiques en décourage plus d'un.

Rappelons toutefois que notre répertoire ne comprend pas tous les cours donnés dans les cégeps de langue anglaise et que certains établissements offrent des programmes d'études québécoises ou canadiennes. Or, ces derniers comprennent des cours qui traitent, entre autres sujets, de la culture canadienne française ou québécoise francophone.

6.4 Perspectives adoptées

La question qui semble avoir posé le plus de difficultés aux personnes qui ont répondu au questionnaire est celle qui porte sur les perspectives ethnoculturelles dans lesquelles s'inscrivent les cours dont les descriptions nous ont été soumises. De nombreux participants et participantes n'ont pas répondu à cette question ou ont déclaré que leur enseignement ne se fait pas dans une perspective ethnoculturelle, mais plutôt suivant d'autres paramètres (disciplinaires, idéologiques, etc.). Plusieurs ont indiqué qu'ils trouvaient difficile de répondre à cette question.

Parmi ceux et celles qui y ont répondu, certains établissent une distinction entre leur propre perspective, celle de la clientèle étudiante et celle des ressources didactiques utilisées, après quoi ils décrivent chacune d'elles. Bien souvent, plutôt que de qualifier une perspective, les participants et participantes décrivent une méthode d'enseignement — comme la comparaison transculturelle — révélatrice de la perspective qui la sous-tend. D'autres fois, la réponse est personnalisée : l'enseignant ou l'enseignante fournit des renseignements sur son appartenance ethnoculturelle, décrit sa trajectoire en matière de relations interculturelles (voyages, rencontres, migrations) et signale les attitudes (ouverture, curiosité, sympathie) qui ont résulté de cette trajectoire, de façon générale ou en rapport avec certains groupes ethnoculturels en particulier. On observe ce type de réponse chez les professeurs d'anglais et de langues modernes.

Si, aux cinq réponses selon lesquelles les professeurs correspondants adoptent une perspective occidentale, nous ajoutons les mentions généralement associées à cette perspective (perspective nord-américaine : sept réponses; perspective européenne : deux; perspective «blanche» : deux), la perspective dite occidentale domine. Mais si les mentions «occidentale» «européenne» ou «nord-américaine» sont considérées séparément, la perspective juive constitue l'une des tendances qui méritent d'être signalées puisque sept des cours recensés se donnent dans cette perspective, suivie par la perspective transculturelle et la perspective tiers-mondiste qui caractérisent quatre cours chacune.

Les perspectives adoptées par les participantes et participants peuvent se révéler à travers les méthodes didactiques qu'ils utilisent, mais on peut la saisir également au fil de leur discours. Les expressions les plus révélatrices à cet égard sont «les autres» et «les autres cultures». Souvent, les participantes et participants utilisent en effet ces vocables sans préciser leur signification et sans prendre la précaution de placer le mot «autre» entre guillemets pour signaler combien ce terme est lourd de sens. Explicitement ou implicitement, ces mentions réfèrent à «notre» culture, concept qui n'est pas davantage défini mais sur le sens duquel auditeurs et lecteurs sont sensés s'entendre. Or, plusieurs interprétations sont possibles.

À l'occasion, le mot «nous» semble renvoyer à l'individu au sens de «soi», par rapport à tous les autres êtres humains. Il prend alors le sens du pronom impersonnel «on» (*one*, en anglais). Le plus souvent toutefois, «nous» est collectif et renvoie à un ensemble humain dont les contours sont extrêmement flous. En général, les participantes et participants se réfèrent apparemment soit au monde occidental, nord-américain ou européen, soit à une majorité canadienne héritière de ces univers culturels. Il arrive aussi que, de toute évidence, le «nous» collectif inclut essentiellement les judéo-chrétiens. Quoiqu'il en soit, l'usage de la dichotomie «nous et les autres» ou «nous/ils» comporte des risques d'effets pervers tels le sentiment d'exclusion, la formation de préjugés et la hiérarchisation des cultures. Liauzu (1992), Mauviel (1985) et Todorov (1989) nous mettent en garde contre ces dangers. Mauviel (1986 : 17) explique que le «nous» est en effet souvent «identifié à l'effort, à l'initiative, au succès, à l'argent, à l'Occident», tandis que le «ils» est associé «à l'échec, à la passivité, au sous-développé...voire au primitif».

En ce qui concerne les professeurs qui ont participé à notre recherche, les propos d'un seul d'entre eux donnent l'impression qu'il pousse la dichotomie «nous et les autres» dans le sens décrit par Mauviel. Le professeur concerné écrit en effet ce qui suit :

> La notion de droits prend racine dans un contexte culturel. La démocratie est occidentale et libérale, les dictatures sont non occidentales, plutôt le propre des pays du tiers monde. Par exemple, en Afrique, l'autoritarisme a été pratiqué par les Africains conformément à leur culture tribale.

Cet enseignant semble affirmer que la démocratie n'existe pas et n'a jamais existé parmi les collectivités non occidentales. Par ailleurs, sa déclaration ne fait pas ouvertement état des dictatures qu'ont connues les pays occidentaux; elle ne mentionne pas non plus le rôle joué par les démocraties occidentales dans la création et le maintien de nombre de dictatures dans les pays du tiers monde. Enfin, cet extrait rappelle l'approche culturaliste qui consiste à attribuer systématiquement à des causes culturelles les comportements des êtres humains — et particulièrement ceux des «autres» — sans prendre en considération la gamme des explications possibles.

À l'autre extrême du continuum, quelques enseignantes et enseignants se sentent coupables d'enseigner dans une perspective qu'ils qualifient de dominante (*mainstream*) — c'est-à-dire occidentale, nord-américaine ou européenne — et invoquent le type d'éducation qu'ils ont reçue pour justifier ce qui leur apparaît comme un penchant regrettable. Par ailleurs, certains professeurs — plus rares — croient que leur enseignement est soit universel, parce qu'il prône des valeurs jugées supérieures (Liauzu, 1992 : 13; Todorov : 1989), soit neutre parce que leur perspective ethnoculturelle est tellement omniprésente qu'elle devient invisible à leurs yeux (Padolsky, 1991).

À notre avis, enseigner dans une perspective plutôt que dans une autre n'est pas répréhensible en soi. Ce qui importe surtout c'est la capacité des enseignantes et enseignants d'identifier la perspective qu'ils utilisent, de la signaler à leurs élèves et d'incorporer d'autres points de vue dans leurs cours, en exigeant toujours que les points de vue exprimés reposent sur des informations le plus justes et complètes possible, et non pas sur de simples impressions.

6.5 Méthodes pédagogiques employées

La question qui portait sur les méthodes ou stratégies d'éducation interculturelle utilisées dans les cours a suscité des réponses nourries, auxquelles se sont souvent ajoutés des documents qui décrivent des exercices faits en classe ou qui fournissent des directives détaillées pour les travaux de recherche. Dans la section de notre répertoire consacrée aux méthodes pédagogiques employées dans chaque discipline ou catégorie de cours, les informations les plus révélatrices sont consignées sous la rubrique «Expériences particulières». En parcourant cette sous-section, on découvre que les méthodes le plus fréquemment utilisées consistent à donner des cours magistraux, à provoquer des discussions ou à faire faire des travaux de recherche ou présentations orales, et que ces activités sont généralement centrées sur certains aspects de collectivités ethnoculturelles étrangères ou minoritaires au Canada, les étudiantes et étudiants des minorités ethniques étant généralement encouragés à explorer l'univers ethnoculturel auquel ils appartiennent ou dont ils sont issus. En ce qui concerne les cours magistraux, les enseignants et enseignantes ont souvent recours à la méthode comparative (Banks, 1988 b : 35; Mauviel, 1985 : 14), ils adoptent parfois une perspective historique (Clanet, 1985 : 737-738) et ils ont tendance à mettre l'accent sur les différences plutôt que sur les similitudes (Mauviel, 1985 : 17). Quelques professeurs informent leurs élèves de leur propre trajectoire en ce qui concerne leur identité ethnoculturelle et leurs rapports interculturels. Ils leur montrent aussi qu'ils sont eux-mêmes dans un processus d'apprentissage sur ce plan et que les étudiants et étudiantes contribuent à l'accroissement des connaissances et à l'évolution de la pensée de leur professeur.

Certaines informations concernant les méthodes employées ne sont pas rapportées comme telles mais se dégagent indirectement des propos recueillis. Ainsi, nous découvrons que, en plus des dimensions cognitives et sociales, quelques participants et participantes prennent en compte le rôle joué par l'affectivité dans les relations interculturelles. Par ailleurs, certains professeurs semblent parfois recourir à des stratégies pédagogiques plutôt culpabilisantes, généralement centrées sur les torts — passés et présents — de la société occidentale. D'autres paraissent adopter à l'occasion une attitude volontariste. Des propos comme «[Dans mon cours] l'ethnocentrisme est dénoncé et banni» («Ethnocentrism is condemned») donnent du moins cette impres-

sion. Or, d'après de nombreuses recherches sur lesquelles Mauviel (1985 : 12) prend appui, «la modification des attitudes xénophobes, le développement de l'empathie, passent par des pratiques pédagogiques détournées, "neutralisantes", non frontales», pratiques qui caractérisent du reste la majorité des personnes qui ont participé à notre recherche.

De plus, la plupart adoptent une attitude positive et constructive face à la différence, par opposition à une approche clinique centrée sur ce qui pourrait être perçu comme des lacunes ou des défauts chez certains groupes ethnoculturels. Généralement, ils cherchent à tirer le meilleur parti de leurs connaissances et expériences en matière ethnoculturelle, de même que de celles de leur clientèle étudiante. Qui plus est, bon nombre d'entre eux adoptent une attitude résolument optimiste face à la découverte de l'«autre» — et de son environnement — et accomplissent avec joie leur mission de médiateurs culturels. Cette approche se révèle, entre autres, dans le ton enthousiaste de certains plans de cours où l'on peut lire des phrases comme celle qui suit, écrite par une professeure de géographie au sujet du bassin méditerranéen :

> Aucune région du monde ne présente des caractéristiques géologiques et climatiques aussi fascinantes et n'a joué un rôle aussi crucial dans le déroulement de l'histoire de l'humanité sur cette terre. C'est le paysage le plus humanisé au monde [...] son passé et son présent regorgent d'intrigues et d'aventures excitantes.

Les directives du questionnaire demandaient aux participantes et participants de rendre compte de leurs pratiques pédagogiques interculturelles suivant six critères (objectifs poursuivis, thèmes abordés, etc.), sans solliciter explicitement qu'ils décrivent les effets positifs de ces pratiques, sur les professeurs concernés comme sur leur clientèle étudiante. Or, quelques personnes ont fait part de leur expérience sur ce plan, et il nous a *paru utile de* reproduire ici quelques-uns de ces témoignages.

L'enseignante qui donne le cours *Black Literature* recensé dans notre répertoire déclare que l'effet principal de ce cours est «d'aider les étudiants noirs à comprendre leur propre culture et à en être fiers» tandis qu'une autre professeure d'anglais écrit : «Ce que j'aime des écrivains des autres cultures, c'est que les étudiants s'identifient à eux».

Pour sa part, l'enseignante qui donne le cours *Introduction to Methodology* explique que, malgré le fait que sa perspective soit plutôt occidentale ou eurocentrique, elle signale constamment à ses élèves que cette perspective est étroite et identifie les cultures qui en sont exclues. À ce propos, elle précise que ses étudiants et étudiantes réagissent «toujours» de façon positive à cette approche. *(C'est l'enseignante qui souligne.)* Elle affirme aussi que, grâce à certains élèves, elle accroît ses connaissances au sujet de plusieurs communautés ethnoculturelles. Enfin, nous savons que le cours *Introduction to Social Science* (pour étudiants et étudiantes autochtones) vise à ce que les élèves apprennent à se percevoir d'une nouvelle manière, à valoriser leur culture et à s'exprimer sur ce sujet de manière à développer leur confiance en soi. Or, la professeure responsable de ce cours confie que c'est pour elle une expérience fascinante car certains des travaux les plus intéressants et les mieux écrits qu'il lui ait été donné de lire provenaient d'étudiants autochtones qui exprimaient leurs sentiments envers leur famille, leur culture et leur communauté. Elle ajoute que, en plus d'atteindre les objectifs visés par ce cours, elle apprend beaucoup sur la culture autochtone.

6.6 Ressources didactiques utilisées

Il s'avère difficile d'émettre des commentaires étoffés sur les ressources didactiques utilisées par les participants et participantes car plusieurs de ces ressources ne nous sont pas familières. Nous pouvons toutefois constater que les ressources écrites et audio-visuelles énumérées portent généralement sur des réalités étrangères, sur les relations interculturelles ou «interraciales», ou sur des questions habituellement associées aux collectivités minoritaires du Canada. Rares sont les titres qui évoquent des questions liées essentiellement à la majorité culturelle canadienne, alors qu'il est tout à fait possible de traiter de tels sujets dans une perspective interculturelle.

Par ailleurs, la liste des documents utilisés confirme une impression générale qui se dégage des autres catégories de données (thèmes, méthodes, etc.). Il s'agit du fait que les participants et participantes considèrent habituellement le Canada ou les États-Unis comme leur principal État-nation de référence, sauf dans certains cours de français; le Québec n'est pratique-

ment jamais perçu comme un État-nation de référence, et il est rarissime que les Québécois francophones soient présentés dans le rôle de majoritaires, que ce soit sur le plan numérique ou au point de vue de leur statut social (Padolsky, 1991 : 114). Des facteurs sociopolitiques expliquent peut-être ce phénomène : les anglophones (et les allophones intégrés à la communauté de langue anglaise, ajouterions-nous) ont tendance à s'identifier davantage au Canada qu'au Québec (Proulx, 1991 : A 3). Mais d'autres éléments peuvent également jouer un rôle. La langue d'enseignement étant l'anglais pour tous les cours recensés à l'exception des cours de langues modernes, le matériel didactique utilisé provient généralement de maisons d'édition ou de productions canadiennes anglaises, américaines ou britanniques pour lesquelles le Québec — lorsque son existence est reconnue — n'est qu'une province comme les autres.

Par contre, parmi les documents écrits ou audio-visuels utilisés dans des cours d'anglais ou de *Humanities*, nombreuses sont les traductions d'oeuvres appartenant au patrimoine culturel mondial (moderne et ancien), y compris des traductions de textes écrits et de films réalisés par des Canadiens français ou des Québécois francophones.

6.7 Besoins exprimés

Au chapitre V, nous avons dressé une liste exhaustive des besoins exprimés par les participants et participantes et nous avons signalé les difficultés qui semblaient les plus aiguës, ainsi que les solutions qui paraissaient les meilleures à leurs yeux. Dans la présente section, nous ne reviendrons que sur ces dernières données et nous les commenterons dans le contexte plus vaste de l'ensemble des réponses fournies.

En ce qui concerne les difficultés qui font obstacle à la promotion de l'éducation interculturelle, le manque de connaissances et de savoir-faire du personnel enseignant en matière ethnoculturelle a été signalé par les participantes et participants comme étant la plus sérieuse de toutes. À notre avis aussi ce problème est le plus grave, mais il ne se manifeste pas que dans le domaine interculturel et au sein du personnel enseignant : en effet, il se pose également sur le plan de la pédagogie en général et pour les autres catégories de personnel.

Pour ce qui est de la crainte de provoquer des effets négatifs, crainte identifiée par les participants et participantes comme la deuxième plus importante difficulté éprouvée, il nous semble qu'elle découle de la première, c'est-à-dire du manque de connaissances et de savoir-faire en matière ethnoculturelle. Pourvoir à ce manque entraînerait, d'après nous, une assurance accrue. Ceci dit, le fait que les professeurs soient conscients de leurs lacunes et du risque réel qu'ils courent de provoquer des effets pervers nous paraît un élément très positif. En effet, trop d'intervenants et intervenantes croient que, quelles que soient les conditions, la seule bonne volonté est garante de la réussite des initiatives entreprises dans le but de promouvoir les objectifs de l'éducation interculturelle (Ouellet, 1991a : 83-92; 1991b; Ungerleider, 1988).

Par ailleurs, un grand nombre des participantes et participants trouvent que les directives gouvernementales rendent difficile la tâche d'interculturaliser les contenus de cours et les approches pédagogiques. Cette opinion ne nous semble pas fondée dans le cas des cours et des programmes touchés par notre recherche en regard de la description qu'en fournissent les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Par contre, au cours de la commission parlementaire sur l'avenir des cégeps (qui a eu lieu à l'automne 1992) et durant les mois qui ont suivi, plusieurs des orientations proposées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ont en effet donné l'impression que la marge de manoeuvre en matière interculturelle serait éventuellement réduite. Une étude approfondie du texte définitif du renouveau de l'enseignement collégial qui a éventuellement été décrété (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993) permettrait de juger de la situation, étude que nous ne sommes pas en mesure de mener à bien pour l'instant. Quoiqu'il en soit, l'inquiétude manifestée et les questions soulevées par les participants et participantes au sujet des retombées négatives que les réformes pourraient avoir sur l'interculturel méritent, à notre avis, d'être prises en considération.

Enfin, dans un autre ordre d'idées, nous estimons que la gravité du manque de matériel pédagogique adéquat n'a pas été suffisamment soulignée par les participantes et participants. Le fait que le matériel didactique disponible ne reflète pas ou reflète mal les réalités ethnoculturelles du monde en général et du Canada en particulier nous semble en effet une difficulté importante. Pour la pallier, certains professeurs photocopient des textes tirés de sources diverses et les

distribuent à leurs élèves, mais cette pratique pose de sérieux problèmes de droits d'auteurs.

Passons maintenant aux solutions que les participants et participantes ont proposées après avoir exposé les difficultés qu'ils éprouvent. À ce chapitre, ils privilégient la formation et le perfectionnement, puis la création de contacts permettant des échanges entre intervenants et intervenantes. À notre avis, la formation et le développement sont en effet fort nécessaires, mais la création de contacts porteurs d'échanges s'avère encore plus urgente, d'autant que la réussite de programmes de formation passe par la collaboration de toutes les instances. Or, l'isolement des individus, des départements, des services et des établissements les uns par rapport aux autres nous paraît être le problème le plus grave de tous. Il existe des ressources précieuses sur le plan ethnoculturel dans le réseau collégial — comme l'illustre notre recherche — mais il y a encore peu de mécanismes permettant de mettre ces ressources en commun (banque de données informatisées, trous à l'horaire, financement et dégrèvement, etc.).

CONCLUSION

La revue des besoins identifiés en rapport avec la pratique de l'éducation interculturelle dans le réseau collégial anglophone du Québec nous amène tout naturellement à revoir l'ensemble de notre recherche et à en dégager les principaux enseignements. Dans les lignes qui suivent, nous présentons un résumé des objectifs poursuivis et de la méthode de recherche utilisée, puis nous faisons la synthèse des résultats obtenus. Ensuite, nous signalons les retombées possibles de la recherche, en spécifiant son originalité. Enfin, nous présentons nos recommandations ainsi que les prospectives qui découlent de la recherche.

Résumé des objectifs et de la méthode de recherche

En entreprenant cette recherche et l'élaboration du répertoire qu'elle comprend, nous visions l'objectif de faire connaître les pratiques d'éducation interculturelle qui ont cours dans les programmes de Lettres et de Sciences humaines des cégeps anglophones, de façon à ce que les enseignantes et enseignants des deux réseaux linguistiques puissent bénéficier de l'expérience précieuse accumulée en matière interculturelle depuis plusieurs années par bon nombre de professeurs du secteur anglophone. En ces temps de mondialisation des échanges et de diversification ethnoculturelle accrue de la population québécoise, nous estimions en effet qu'un répertoire comme celui que nous nous proposions de constituer pourrait servir d'inspiration aux professeurs qui sont à l'affût d'idées pour mieux interculturaliser et internationaliser leurs cours.

Pour atteindre cet objectif, nous avons distribué des questionnaires et mené des entrevues de groupe auprès des professeurs de Sciences humaines et de Lettres de 8 des 9 établissements où l'enseignement collégial est dispensé entièrement ou en partie en anglais. Parmi les quelque 498 enseignantes et enseignants rejoints par le questionnaire accompagné d'une lettre d'invitation à participer à une entrevue de groupe, 78 ont répondu au questionnaire et 57 ont participé à l'une

des 19 entrevues que nous avons menées. Les questions du questionnaire portaient principalement sur les pratiques pédagogiques interculturelles des participants et participantes, tandis que celles des entrevues étaient davantage centrées sur les besoins et les suggestions des enseignantes et enseignants en rapport avec l'éducation interculturelle. Les pratiques rapportées ont été analysées en fonction de six critères, soit les objectifs poursuivis, les thèmes abordés, les cultures étudiées, les perspectives adoptées, les méthodes pédagogiques employées et les ressources didactiques utilisées dans chacun des 99 cours recensés. Ces pratiques ont ensuite été compilées et regroupées par discipline et par catégorie de discipline, de façon à former un répertoire qui comprend quatre blocs disciplinaires consacrés respectivement aux sciences sociales, aux *Humanities*, à l'anglais et aux langues modernes. Quant aux besoins et aux suggestions des participants, le résultat de leur compilation fait l'objet d'un chapitre à part qui sert à compléter le tableau de l'éducation interculturelle dans les établissements participants.

Synthèse de l'analyse des résultats

Voici les grandes lignes des résultats obtenus, présentés dans l'ordre qui a présidé à l'analyse des pratiques.

Dans l'ensemble des disciplines et dans chacun des blocs disciplinaires, exception faite des langues modernes, l'objectif le plus prisé, en prenant l'ensemble des cours, est le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles, tandis que l'objectif considéré comme le moins important dans l'ensemble des disciplines est le développement de la solidarité internationale. Quant à l'objectif qui consiste à promouvoir, chez les membres des minorités, un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent, il se situe à mi-chemin entre les deux objectifs cités plus haut sur l'échelle des objectifs poursuivis dans l'ensemble des disciplines.

En ce qui a trait aux thèmes abordés, ceux qui sont le plus souvent cités comme faisant

partie des questions traitées dans les cours de notre répertoire sont les suivants, par ordre numérique décroissant : les notions de culture, d'ethnicité et de «race»; les préjugés, le racisme et la discrimination; les relations Nord-Sud, le colonialisme et l'impérialisme; enfin, l'immigration et le nationalisme. Le type de thèmes (concepts ou productions culturelles), de même que la fréquence et la profondeur avec lesquelles ces thèmes sont traités varient d'un programme, d'une discipline et d'une catégorie de cours à l'autre suivant différents facteurs dont la nature des disciplines et l'objet des cours concernés ne sont sans doute pas les moindres.

Les cultures et les groupes ethnoculturels étudiés, pour leur part, ont été rassemblés en trois groupes constitués en fonction du nombre de fois qu'ils ont été mentionnés dans chacune des catégories de cours du répertoire. La catégorie des cultures mentionnées le plus souvent comprend la culture occidentale, la culture européenne, les groupes ethnoculturels européens vivant en Europe de l'Ouest et les groupes autochtones d'Amérique du Nord. Malgré le contexte sociodémographique dans lequel évolue la clientèle étudiante des cégeps anglophones au Québec, les Canadiens français font partie des groupes ethnoculturels mentionnés la moitié moins souvent que les précédents. Interrogés en entrevue au sujet de ce faible taux de représentation, certains participants et participantes ont avancé quelques hypothèses pour l'expliquer. La plus vraisemblable d'entre elles semble être la crainte de provoquer des réactions négatives liées à la question nationale québécoise.

Parmi les groupes ethnoculturels étudiés, les groupes religieux qui recueillent la faveur des participantes et participants sont, par ordre décroissant d'importance, les juifs, les musulmans et les chrétiens. Dans un autre ordre d'idées, très peu de participants et participantes dont l'enseignement a trait au Canada ou à l'Amérique du Nord déclarent que la culture étudiée dans leurs cours est la culture canadienne anglophone, nord-américaine ou d'origine britannique. Il semblerait que, pour ces personnes, l'ethnicité est le propre des cultures étrangères ou minoritaires, la culture majoritaire ou dominante ne comprenant pas de dimension ethnoculturelle.

Au chapitre des aires littéraires abordées dans les cours d'anglais, la plupart des oeuvres étudiées appartiennent au patrimoine littéraire mondial de langue anglaise : elles sont britanniques ou nord-américaines surtout, mais proviennent souvent d'autres pays du Commonwealth. Les professeurs d'anglais ne s'entendent pas tous sur la place à accorder à la littérature classique et d'inspiration traditionnelle britannique ou occidentale, par opposition aux oeuvres contemporaines écrites par des auteurs d'horizons culturels diversifiés, quoique la majorité des personnes qui ont participé à notre recherche privilégient ces dernières. Il n'existe pas de consensus non plus sur l'attention que mérite l'étude de la culture dans les cours d'anglais et de langues modernes. De façon générale, toutefois, les participants et participantes préconisent l'inclusion de notions culturelles dans les cours de langue et de littérature.

Parmi toutes les questions posées au sujet des cours soumis pour inclusion dans notre répertoire, la plus difficile de toutes semble être celle qui demandait aux participantes et participants d'identifier les perspectives ethnoculturelles qu'ils empruntent dans leurs cours. En général, la perspective de l'enseignant ou enseignante s'inscrit dans le courant majoritaire ou dominant — qualifié d'occidental, de nord-américain ou d'européen — tandis que les perspectives de la population étudiante et celles des ressources didactiques utilisées sont beaucoup plus marquées d'accents minoritaires ou étrangers, en provenance du tiers monde notamment. La dichotomie «nous et les autres», sans délimitations précises du contenu de ces vocables, s'avère assez fréquente et semble se rapporter à des réalités fort variables d'un enseignant à un autre.

Pour ce qui est des méthodes pédagogiques, celles qui sont le plus souvent utilisées sont les cours magistraux, les discussions, les travaux de recherche et les présentations orales. Ces activités se centrent habituellement sur certains aspects de collectivités ethnoculturelles étrangères ou minoritaires au Canada, et les élèves des minorités ethniques sont généralement incités à explorer leur propre héritage ethnoculturel. Dans leurs cours, les professeurs ont souvent recours à la méthode comparative. Certains adoptent une perspective historique. Enfin, la plupart des participantes et participants s'attardent aux aspects cognitifs et sociaux des relations

interculturelles et adoptent une approche positive et constructive face à la différence. Quelques-uns prennent en compte de façon explicite la dimension affective des rapports ethniques et certains d'entre eux semblent parfois utiliser des méthodes plutôt culpabilisantes.

En ce qui concerne les ressources didactiques utilisées, celles qui sont citées par les participantes et participants portent généralement sur des réalités étrangères, sur les relations interculturelles ou «interraciales», ou sur des questions habituellement associées aux collectivités minoritaires du Canada. Elles proviennent surtout d'Amérique du Nord et d'Europe et leurs principaux États-Nations de référence sont le Canada ou les États-Unis. Parmi les documents écrits utilisés dans des cours d'anglais et de *Humanities*, nombreuses sont les traductions anglaises d'oeuvres appartenant au patrimoine culturel mondial, moderne et ancien.

Enfin, au chapitre des besoins exprimés, le manque de connaissances et de savoir-faire des enseignants et enseignantes en matière ethnoculturelle, doublée de la crainte de provoquer des effets négatifs, constitue la plus sérieuse des difficultés qui font obstacle à la promotion de l'éducation interculturelle. Vient ensuite l'inquiétude des professeurs face à la possibilité que la place accordée à l'interculturel dans les programmes de Sciences humaines et de Lettres soit réduite conséquemment au renouveau éventuel de l'enseignement collégial. Enfin, le manque de matériel pédagogique adéquat apparaît comme une difficulté importante même si, lorsqu'ils en font mention, les participants et participantes ne semblent pas considérer cette question comme étant prioritaire. Parmi les solutions proposées pour pallier les difficultés éprouvées par les enseignantes et enseignants, la formation et le perfectionnement interculturels, ainsi que la création de contacts permettant des échanges entre intervenants sont à la fois celles qui ont été le plus souvent avancées par les participants et participantes et celles qui nous apparaissent les plus pertinentes.

Originalité et retombées de la recherche

Parmi les recherches menées jusqu'à présent sur un aspect ou un autre des cégeps québécois en rapport avec la diversité ethnoculturelle, aucune n'a été consacrée à l'inventaire des pratiques pédagogiques interculturelles qui ont cours dans un certain nombre d'établissements et aucune n'a rapporté de telles pratiques de façon aussi détaillée. Notre recherche est la première à aborder l'éducation interculturelle en prenant en compte toutes les missions qu'on lui confie dans les pays occidentaux industrialisés, plutôt que l'une ou l'autre d'entre elles (valorisation des minorités ethniques, découverte de la culture majoritaire ou dominante, intégration des immigrants, lutte au racisme, promotion de la solidarité internationale, etc.). C'est aussi la seule recherche à avoir pris en considération tous les groupes ethnoculturels concernés par l'enseignement à l'ordre collégial — plutôt que de se centrer sur les interventions destinées à une ou deux collectivités en particulier — quels que soient leur statut et leur identité ethnoculturelle et nationale, qu'ils soient majoritaires ou minoritaires, anglophones, francophones ou allophophones, autochtones ou non autochtones. Enfin, notre étude est la seule recherche d'envergure à rendre compte en français d'un ensemble d'éléments observés exclusivement au sein de l'univers des établissements de langue anglaise.

Toutes les recherches qui ont porté sur les cégeps en rapport avec la diversité ethnoculturelle ont déploré le manque de moyens dont ils disposent pour composer harmonieusement avec cette réalité. Sur le plan pédagogique et dans les programmes de Sciences humaines et de Lettres, le présent rapport contribuera à combler cette lacune, dans les établissements anglophones surtout mais aussi dans les collèges de langue française. Les pratiques d'éducation interculturelle rapportées dans le cadre des cours de sciences sociales et de langues étrangères peuvent être imitées telles quelles dans les deux réseaux linguistiques. Celles qui concernent le français et l'anglais — langue maternelle ou langue seconde — sont également transférables aux cégeps francophones, avec les modifications qu'impose le contexte. Quant aux pratiques relatives aux cours de *Humanities*, elles serviront davantage aux professeurs des établissements anglophones

— où s'enseigne cette matière — mais nous pensons que les enseignants et enseignantes des autres disciplines dans les collèges des deux secteurs linguistiques tireront aussi profit des nombreuses idées et informations rapportées dans la section du répertoire consacrée à cette matière.

De plus, cette recherche contribuera à mieux faire connaître un aspect de la réalité pluriculturelle du réseau collégial : celui des cégeps de langue anglaise. Par un effet de miroir, les intervenants et intervenantes des collèges francophones auront aussi la possibilité de voir leur propre situation sous un jour nouveau. En effet, les préoccupations qui se manifestent dans le réseau de langue anglaise ne sont pas sans échos dans les établissements francophones : pensons, entre autres, aux inquiétudes et aux débats entourant des questions comme l'importance de la langue d'enseignement, la place que doit occuper la culture dans l'enseignement des langues, la définition de la culture commune à transmettre, les perspectives ethnoculturelles à intégrer dans l'enseignement et les relations entre anglophones et francophones. En ce sens, notre démarche se greffe aux efforts de sensibilisation déjà entrepris par d'autres chercheurs dans l'ordre collégial.

Recommandations

Les pratiques recensées dans le présent rapport témoignent des connaissances, des talents et du dévouement des enseignantes et enseignants ayant participé à cette recherche. Elles révèlent également leur désir de prodiguer un enseignement qui s'inscrive avec succès dans le courant de l'éducation interculturelle. Mais, comme nous avons pu le constater, les difficultés qui se manifestent à cet égard sont fort nombreuses, ce qui nous amène à formuler trois recommandations.

D'abord, il est impérieux de réunir les conditions nécessaires (au niveau des réseaux de communications, du temps et de l'espace disponibles, etc.) afin que les intervenants et interve-

nantes de chaque cégep puissent se rencontrer pour discuter de leur situation respective et pour mettre en commun leurs idées et leurs ressources en matière ethnoculturelle. En plus de rencontres sectorielles — par départements, par programmes ou par services — il serait très utile d'organiser des forums d'échange mettant en présence des membres de la clientèle étudiante et des personnes à l'emploi des cégeps dans différents services et programmes. Cela permettrait d'avoir une meilleure vue d'ensemble du contexte de chaque établissement, d'élaborer un plan d'action commun et de tirer le meilleur parti des ressources disponibles. Des rencontres de ce type pourraient aussi avoir lieu entre intervenants et intervenantes de collèges et de secteurs linguistiques différents qui feraient part de leurs expériences et de leurs ressources respectives.

De telles initiatives prépareraient le terrain à une autre forme d'intervention que nous recommandons : celle de la formation et du perfectionnement interculturels de toutes les catégories de personnel dans l'ordre collégial. Enfin, les éducateurs devraient pouvoir utiliser des ressources pédagogiques adéquates et la création de leur propre matériel pédagogique pourrait répondre à ce besoin. Mais, tout comme l'organisation de rencontres intercollégiales, le perfectionnement du personnel et la production de matériel pédagogique exigent que des fonds soient alloués et que, dans certains cas, les personnes engagées soient libérées d'une partie de leurs tâches habituelles.

Prospectives

Pour faire suite à ce rapport, des perspectives de recherche fécondes se dessinent. Dans le même ordre d'enseignement, la constitution d'un répertoire des pratiques pédagogiques qui ont cours dans les établissements francophones s'avérerait un outil fort utile. Les intervenants et intervenantes des programmes d'études autres que ceux qui ont été touchés par notre recherche pourraient également bénéficier d'un outil pédagogique de ce type, adapté à leurs propres réalités; à cet égard, nous songeons particulièrement aux techniques humaines.

Les ordres d'enseignement secondaire et universitaire pourraient aussi s'inspirer de la formule de présentation retenue pour notre répertoire et proposer des contenus et des stratégies pédagogiques aptes à promouvoir les objectifs de l'éducation interculturelle dans leur univers respectif.

Par ailleurs, il serait utile de réaliser une étude qui permettrait d'identifier les facteurs qui ont contribué à l'émergence, dans le réseau collégial, de pratiques interculturelles comme celles qui sont décrites dans notre répertoire. Parmi les éléments explicatifs possibles et qui mériteraient d'être explorés, mentionnons les facteurs démographiques et personnels, les facteurs historiques et géographiques, les facteurs organisationnels et administratifs, ainsi que les facteurs politiques, économiques, sociaux, culturels et linguistiques qui ont façonné la vie des cégeps telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Dans un autre ordre d'idées, il serait opportun d'examiner les rôles joués respectivement par les intervenants masculins et féminins dans la promotion de l'éducation interculturelle, dans le milieu de l'enseignement et dans d'autres sphères d'activité. En effet, les femmes forment la majorité des personnes qui ont participé à notre recherche : en ce qui concerne le questionnaire, elles représentent plus de 7 participants sur 11 et, pour ce qui est des entrevues, elles y ont participé dans une proportion du simple au double (voir l'appendice). Ce sont elles aussi qui ont fourni le plus de renseignements et qui ont exprimé le plus d'opinions et de sentiments au sujet de leurs pratiques pédagogiques interculturelles. Ce phénomène ne rappelle-t-il pas une tendance similaire observable à l'heure actuelle dans notre société où les femmes, davantage que leurs confrères masculins, s'engagent dans des activités — professionnelles ou bénévoles — qui impliquent une relation d'aide ou qui visent à améliorer les relations interpersonnelles, et où elles sont généralement portées à le faire dans un esprit collectiviste plutôt qu'individualiste ? Des recherches comparatives sur les pratiques pédagogiques interculturelles des hommes et des femmes — en milieu scolaire ou social — permettraient de déterminer s'il existe une différence quantitative et qualitative appréciable entre les interventions des uns et celles des autres. Si de

réelles différences étaient identifiées, des enseignements précieux pourraient être tirés de cette découverte.

Enfin, nous espérons que les informations contenues dans notre répertoire et les résultats de la présente recherche contribueront à ce que l'enseignement prodigué dans les établissements d'enseignement québécois reflète le plus fidèlement possible la diversité ethnoculturelle de la société et de la population étudiante, tout en prenant en compte l'unité de la collectivité.

APPENDICES

APPENDICE I

QUESTIONNAIRE SUR LES OBJECTIFS ET PRATIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

(version française)

Données de base :

L'éducation interculturelle (aussi appelée «éducation multiculturelle» ou «multiethnique») est l'éducation pour une société multiculturelle. À des degrés divers, elle s'applique à tous les niveaux scolaires et concerne toutes les disciplines. Elle s'adresse à **toutes les populations étudiantes**, qu'elles soient homogènes ou hétérogènes du point de vue ethnoculturel car les citoyens des pays occidentaux industrialisés sont appelés à avoir des contacts directs ou indirects avec des cultures différentes de la leur.

1. OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Directives :

Une recension des écrits révèle que l'éducation interculturelle vise une série de **dix** objectifs, si l'on exclut l'enseignement des langues secondes et des langues étrangères qui ne fait pas partie de la présente recherche.

Prière de **lire** la liste des objectifs qui apparaît ci-dessous et d'indiquer quels objectifs d'éducation interculturelle vous visez dans votre propre pratique de l'enseignement en **encerclant** les lettres correspondantes et en **ajoutant** tout objectif pertinent qui serait absent de cette liste.

L'éducation interculturelle vise :

A. le développement de la connaissance, de la compréhension, du respect et de la valorisation des cultures des minorités ethnoculturelles;

B. le développement, chez les membres du groupe majoritaire du pays ou de la région concernée, de la compréhension de sa propre culture;

C. le développement du respect et de l'estime de soi;

D. la promotion, chez les membres des minorités, d'un sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent;

APPENDICE I (suite 1)

E. l'information et la promotion de la lutte contre les préjugés et contre toute forme de discrimination.

F. la promotion de l'égalité des chances;

G. le développement de l'habileté à communiquer avec des personnes dont la culture est différente de la sienne;

H. le développement de la compréhension internationale;

I. le développement de la solidarité internationale;

J. la promotion de l'action sociale;

K. _____

L. _____

M. _____

N. _____

O. _____

P. _____

2. PRATIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Directives :

Si vous avez au moins un cours qui a une **composante interculturelle** (par exemple un thème, une perspective, une méthode d'enseignement ou du matériel didactique), prière de décrire vos pratiques d'éducation interculturelle en suivant l'ordre indiqué **pour chacun de vos cours**.

Vous disposez de l'espace nécessaire pour décrire **deux cours** (le cours «A» et le cours «B»). Pour tout cours supplémentaire, veuillez **photocopier ce formulaire** pour faciliter votre réponse.

APPENDICE I (suite 2)

(a) Veuillez fournir le plan de cours du COURS «A» ou «B».

Si cela n'est pas possible, prière de **remplir la présente section avant de passer à la section 2(b)**. Veuillez indiquer :

I. le **nom** et le **numéro** du cours;

II. la **discipline** correspondante et le **programme spécial d'études** le cas échéant (par exemple, Anglais / Liberal Arts; Anthropologie / Peace Studies; Sociologie / ___);

III. une brève description des **objectifs** et du **contenu** du cours.

(b) En vous référant à la liste des objectifs de l'éducation interculturelle qui figure à la page 2, veuillez utiliser les lettres correspondantes (A, B, C, etc.) pour indiquer quels sont les trois **plus importants objectifs** que vous visez dans ce cours, en les rangeant par ordre d'importance.

1. _____ 2. _____ 3. _____

(c) Dans les espaces prévus à cette fin, veuillez indiquer cequi, à votre avis, **rend ce cours interculturel** :

I. Les **thèmes** traités (par exemple, les notions de nationalité et de «race», la culture, l'ethnicité, l'immigration, le racisme). Prière de les énumérer.

II. Les **cultures** ou les communautés ethniques ou «raciales» étudiées (par exemple, la culture occidentale, la culture noire nord-américaine, la culture canadienne-française; les autochtones, les Latino-Américains). Prière de les énumérer.

III. La **perspective** (c'est-à-dire le point de vue) que vous adoptez dans ce cours (par exemple, dans un cours qui traite de thèmes tels que la sexualité, la santé, l'alimentation ou la famille, vous pouvez adopter une perspective juive, nord-américaine, ou du tiers monde, ou vous pouvez donner des exemples de croyances et de pratiques issues de différents groupes ethniques ou culturels). Prière de décrire votre perspective.

APPENDICE I (suite 3)

IV. Les **méthodes pédagogiques** que vous employez dans ce cours (par exemple, jeux de rôles, débats entre étudiants issus de groupes ethniques différents, travail en équipes multiethniques, conférenciers invités, échanges ou stages d'étudiants à l'étranger ou dans des milieux culturels différents, visites d'expositions ethnographiques). Prière de décrire les méthodes que vous utilisez et d'expliquer dans quel **contexte** vous les utilisez.

V. Le **matériel et les ressources didactiques** que vous utilisez (par exemple, des livres écrits ou des films réalisés par des personnes issues des minorités ethnoculturelles à l'étude). Prière de fournir quelques **références** et de décrire les principales **caractéristiques** du matériel et des ressources que vous utilisez dans ce cours.

(d) Prière d'ajouter toute **autre information** pertinente (par exemple, certaines difficultés rencontrées, des suggestions pour résoudre ou éviter ces difficultés).

APPENDICE II

LETTRE D'INVITATION AUX PROFESSEURS

September 28, 1992

PAREA RESEARCH PROJECT ON
INTERCULTURAL EDUCATION IN ENGLISH CEGEPS

Dear Colleague,

I am a Cegep teacher who has received funding from PAREA (DGEC) to carry out a research project entitled "Intercultural Education in English Cegeps." The aim of this research is to discover the many ways intercultural education is put into practice in English public colleges across Quebec and to disseminate this information throughout our college system.

In Western industrialized countries, the different educational programmes and practices that have been designed to respond to the needs of multicultural student populations and societies belong to a movement labelled either "multiethnic", "multicultural" or "intercultural" education. With the increased ethno-cultural diversification of the Cegep student body, many college educators are looking for pedagogical methods which they can use to accommodate this diversity.

I am optimistic that the results of this research will benefit both the French and English sectors and I hope that you will become involved with this project by responding to the enclosed questionnaire and/or by participating in a group interview that I will hold in your college in February 1993. The questionnaire as well as the interview should each take an hour to complete. If you wish to participate in an interview, please fill in the attached postcard and return it separately by October 31, 1992. Confidentiality will be respected at all times.

Copies of the final report will be distributed throughout the Cegep network to the Academic Deans' offices and college libraries. As well, summaries will be available to participants: if you are interested in getting one, please let me know by checking the corresponding box on the postcard.

Once you have finished answering the questionnaire, please return it to me, using the enclosed self-addressed envelope, by **October 31,1992**. I am most interested in any insights you might provide on this subject and look forward to your responses.

Thank you for your attention.

Sincerely yours,

Mireille Bertrand

Mireille Bertrand
4842 Borden
Montreal - H4V 2S8
(514) 489-3446

APPENDICE III

LETTRE DE RAPPEL AUX PROFESSEURS

PAREA RESEARCH ON INTERCULTURAL EDUCATION IN ENGLISH CEGEPS

A REMINDER

October 27, 1992

Dear Colleague,

You have received a questionnaire on your perceptions and practices of intercultural education. Many of you have already filled it out and returned it to me, and I am very grateful for your prompt reply. I have been reading your responses with great interest.

For those of you who still haven't had a chance to respond, I am extending the return deadline from October 31, 1992 to **November 14, 1992**. I hope that, in spite of the heavy workload typical of this period, you will find the time to answer the questionnaire.

It was brought to my attention that some of the teachers who teach either English, Humanities, the Social Sciences or Modern Languages in the English sector have not yet received a copy of the questionnaire. If you know someone who is in this situation, please give him or her my telephone number so I can rectify this.

In Part 1, question number 2 of the questionnaire, I ask for your course outline(s) of course "A" and/or course "B". The purpose of this is to save you time, if you do not wish to transcribe onto the questionnaire information already written out on your course outline(s). But **if you choose this alternative, please do not forget to enclose your course outline(s)** in the return envelope.

If you are concerned about anonymity, please feel free to eliminate your name from your course outline(s). My intention is to constitute a repertory of **intercultural practices by discipline**, not by college/campus nor by teachers. As far as the other types of information are concerned (i.e., perceptions of multiculturalism and personal background), their purpose is to give a global picture of the context in which those practices arise and to provide some explanation of the diversity of such practices in English Cegeps. As I first specified in the cover letter accompanying the questionnaire, confidentiality — regarding individual teachers and colleges or campuses – will be respected. Indeed, a protocol regarding all PAREA research grants enjoins me to respect such confidentiality.

I am looking forward to receiving your responses since I do believe that your expertise can greatly help in enhancing intercultural teaching practices throughout our college system.

Sincerely yours,

Mireille Bertrand

Mireille Bertrand
4842 Borden
Montreal - H4V 2S8
Tel.: (514) 489-3446

APPENDICE IV

CARTON RÉPONSE

PLEASE CHECK THE APPROPRIATE ANSWERS:

1. I wish to participate in a group interview to be held in my college in February 1993.

   YES ☐ NO ☐

2. I wish to receive a summary of the results of this research project.

   YES ☐ NO ☐

Teacher 's Name: _____

Discipline: _____ College/Campus: _____

Telephone Nos.: Home: _____ Office: _____

Address: _____

_____

APPENDICE V

CRITÈRES D'ANALYSE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET NUMÉROS DES QUESTIONS CORRESPONDANTES DU QUESTIONNAIRE

CRITÈRES D'ANALYSE	NUMÉROS DES QUESTIONS CORRESPONDANTES
1. Objectifs poursuivis	1, 2(a)III et 2(b)
2. Thèmes abordés	2(a)III et 2(c)I
3. Cultures étudiées	2(a)III et 2(c)II
4. Perspectives adoptées	2(a)3 et 2(c)III
5. Méthodes employées	2(c)IV
6. Ressources didactiques utilisées	2(c)V

APPENDICE VI

DONNÉES BRUTES PAR DISCIPLINES DES OBJECTIFS D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE POURSUIVIS DANS DES COURS EN PARTICULIER EN SCIENCES HUMAINES ET EN LETTRES PAR ORDRE DÉCROISSANT DE PRIORITÉ

BLOC 1. SCIENCES SOCIALES

Catégorie 1. **Anthropologie**

1er objectif: A - A - A
2e objectif: E - G - H
3e objectif: D - H - P

Catégorie 2. **Sociologie**

1er objectif: A - A
2e objectif: C - E
3e objectif: D - B

Catégorie 3. **Histoire**

1er objectif: B
2e objectif: A
3e objectif: C

Catégorie 4. **Géographie**

1er objectif: A - A - A - H - H
2e objectif: H - H - H - A - C
3e objectif: B - E - B - J - A

Catégorie 5. **Science politique**

1er objectif: B - D - E - H
2e objectif: H - E - A - B
3e objectif: I - F - C - A

Catégorie 6. **Économique**

1er objectif: B - B - J - J
2e objectif: C - I - A - A
3e objectif: A - C - D - D

Catégorie 7. **Psychologie**

1er objectif: A - G
2e objectif: C - E
3e objectif: E - A

Catégorie 8. **Cours multidisciplinaires**

1er objectif: C - C - C - K
2e objectif: D - E - G - G
3e objectif: F - F - A - H

APPENDICE VI (suite 1)

BLOC 2. *HUMANITIES*

Catégorie 1. **«Visions du monde»**

1er objectif: A - A - B - A - B - H - A - H
2e objectif: G - C - A - B - C - G - G - C
3e objectif: F - D - H - C - 0 - B - C - B

Catégorie 2. **«La connaissance»**

1er objectif: B - B
2e objectif: C - I
3e objectif: D - J

Catégorie 3. **«La créativité»**

1er objectif: B - B
2e objectif: D - A
3e objectif: A - C

Catégorie 4. **«Valeurs humaines et questions sociales»**

1er objectif: A - A - J - A - H
2e objectif: E - C - A - C - G
3e objectif: H - D - E - D - C

BLOC 3. ANGLAIS

Catégorie 1. **«Survol de la littérature»**

1er objectif: G - E - B - B - A - A
2e objectif: H - A - G - C - B - C
3e objectif: I - F - H - D - K - G

Catégorie 2. **«Cours thématiques»**

1er objectif: G - E - B - B - A - A
2e objectif: H - A - G - C - B - C
3e objectif: I - F - H - D - K - G

Catégorie 3. **«Littératures nationales»**

1er objectif: A - A - A - B
2e objectif: G - C - G - A
3e objectif: H - D - C - F

Catégorie 4. **«Les grandes oeuvres»**

1er objectif: A - G
2e objectif: D - C

3e objectif: K - B

Catégorie 5. **«Langue et linguistique»**

1er objectif: C - C - G - B - G
2e objectif: F - D - B - 0 - H
3e objectif: D - F - H - 0 - C

APPENDICE VI (suite 2)

BLOC 4. LANGUES MODERNES

Catégorie 1. **«Français: langue»**

1er objectif: D - G - G - G
2e objectif: A - C - H - H
3e objectif: H - D - D - A

Catégorie 2. **«Français: littérature et civilisation»**

1er objectif: A - D - D - J
2e objectif: G - A - G - A
3e objectif: E - H - B - D

Catégorie 3. **«Langues étrangères: langue»**

1er objectif: H - H - A - B
2e objectif: G - G - B - H
3e objectif: C - F - C - I

Catégorie 3. **«Langues étrangères: littérature et civilisation»**

1er objectif: A
2e objectif: H
3e objectif: G

APPENDICE VII

QUESTION SUR LES OBJECTIFS D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE POURSUIVIS DANS DES COURS EN PARTICULIER : NOMBRE DE PROFESSEURS, DE DESCRIPTIONS DE COURS ET DE RÉPONSES

Bloc 1 - Sciences sociales	N. de professeurs	N. de desc. de cours	N. de réponses
1. Anthropologie	4	4	3
2. Sociologie	2	2	2
3. Histoire	2	3	1
4. Géographie	3	5	5
5. Science politique	5	5	4
6. Économique	3	5	4
7. Psychologie	2	2	2
8. C. multidisciplinaires	5	5	4
Total Bloc 1	27*	31	25

Bloc 2 - *Humanities*	N. de professeurs	N. de desc. de cours	N. de réponses
1. «Visions du monde»	7	8	8
2. «La connaissance»	5	6	2
3. «La créativité»	2	2	2
4. «Valeurs humaines et questions sociales»	5	5	5
Total Bloc 2	19*	21	17

APPENDICE VII (suite 1)

Bloc 3. Anglais	N. de professeurs	N. de desc. de cours	N. de réponses
1. «Survol de la littérature»	8	10	6
2. «Cours thématiques»	6	7	5
3. «Littératures nationales»	6	6	4
4. «Les grandes oeuvres»	4	5	2
5. «Langue et linguistique»	5	5	4
Total Bloc 3	29*	33	21

Bloc 4. Langues modernes	N. de professeurs	N. de desc. de cours	N. de réponses
1. «Français : langue»	5	10	4
2. «Français : littérature et civilisation»	4	4	4
3. «Langues étrangères : langue»	4	9	4
4. «Langues étrangères : littérature et civilisation»	3	3	1
Total Bloc 4	16*	26	13

GRAND TOTAL	91*	111	76

* La somme des nombres de professeurs indiqués dépasse le nombre réel de personnes qui ont répondu à cette question car les professeurs qui donnent des cours appartenant à des catégories différentes ont été comptés plus d'une fois.

APPENDICE VIII

SYNTHÈSE PAR DISCIPLINES ET PAR BLOCS DISCIPLINAIRES DES OBJECTIFS D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE POURSUIVIS DANS DES COURS EN PARTICULIER AVEC VALEUR DE PRIORITÉ INTÉGRÉE ET PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE

Bloc 1. Sciences sociales	Objectifs poursuivis										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K/P
Catégorie 1. Anthropologie	9			1	2		2	3			1
Catégorie 2. Sociologie	6	1	2	1	2						
Catégorie 3. Histoire	2	3	1								
Catégorie 4. Géographie	12	2	2		1			12		1	
Catégorie 5. Science politique	3	5	1	3	3	1		5	1		
Catégorie 6. Économique	5	6	3	2					2	6	
Catégorie 7. Psychologie	4		2		3		3				
Catégorie 8. Cours multidisciplinaires	1		9	2	2	2	4	1			1
Total Bloc 1	42A	17B	20C	9D	13E	3F	9G	21H	3I	7J	2K/P

APPENDICE VIII (suite 1)

Bloc 2. *Humanities*	Objectifs poursuivis										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K/P
Catégorie 1. «Visions du monde»	14	10	8	1		1	3	7			
Catégorie 2. «La connaissance»		6	2	1					2	1	
Catégorie 3. «La créativité»	3	6	1	2							
Catégorie 4. «Valeurs humaines et questions sociales»	11		5	2	2		2	4		3	
Total Bloc 1	28A	22B	16C	6D	2E	1F	5G	11H	2I	4J	

Bloc 3. Anglais	Objectifs poursuivis										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K/P
Catégorie 1. «Survol de la littérature»	8	8	4	1	3	1	6	3	1		1
Catégorie 2. «Cours thématiques»	9	5	6			2	3		1	2	
Catégorie 3. «Littératures nationales»	11	3	3	1		1	4	1			
Catégorie 4. «Les grandes oeuvres»	3	1	2	2			3				1
Catégorie 5. «Langue et linguistique»		2	7	3		3	6	3			
Total Bloc 1	31A	19B	22C	7D	3E	7F	22G	7H	2I	2J	2K/P

APPENDICE VIII (suite 2)

Bloc 4. Langues modernes	Objectifs poursuivis										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K/P
Catégorie 1. «Français : langue»	3		2	5			9	5			
Catégorie 2. «Français : littérautre et civilisation»	7	1		7	1		4	1			
Catégorie 3. «Langues étrangères: langue»	3	5	2			1	4	8	1		
Catégorie 4. «Langues étrangères: littérature et civilisation»	3						1	2			
Total Bloc 1	16A	6B	4C	12D	1E	1F	18G	16H	1I		

GRAND TOTAL	117A	64B	62C	34D	19E	12F	54G	55H	8I	13J	4K/P

APPENDICE IX

SYNTHÈSE PAR DISCIPLINES ET PAR BLOCS DISCIPLINAIRES DES OBJECTIFS D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE POURSUIVIS DANS DES COURS EN PARTICULIER AVEC VALEUR DE PRIORITÉ INTÉGRÉE ET PAR ORDRE NUMÉRIQUE DÉCROISSANT

BLOC 1. SCIENCES SOCIALES	**OBJECTIFS POURSUIVIS**
1. **Anthropologie** :	1) 9 A 2) 3 H 3) 2 E-G 4) 1 D-P
2. **Sociologie** :	1) 6 A 2) 2 C-E 3) 1 B-D
3. **Histoire** :	1) 3 B 2) 2 A 3) 1 C
4. **Géographie** :	1) 12 A-H 2) 2 B-C 2) 1 E-J
5. **Science politique** :	1) 5 B-H 2) 3 A-D-E 3) 1 C-F-I
6. **Économique** :	1) 6 B-J 2) 5 A 3) 3 C 4) 2 D-I
7. **Psychologie** :	1) 4 A 2) 3 E-G 3) 2 C
8. **Cours multidisciplinaires :**	1) 9 C 2) 4 G 3) 2 D-E-F 4) 1 A-H-K
Total BLOC 1 :	**1) 42 A 2) 21 H 3) 20 C 4) 17 B 5) 13 E 6) 9 D-G 7) 7 J 8) 3 F-I 9) 2 K/P**

APPENDICE IX (suite 1)

BLOC 2. *HUMANITIES*	**OBJECTIFS POURSUIVIS**
1. **«Visions du monde» :**	1) 14 A 2) 10 B 3) 8 C 4) 7 H 5) 3 G 6) 1 D-F
2. **«La connaissance» :**	1) 6 B 2) 2 C-I 3) 1 D-J
3. **«La créativité» :**	1) 6 B 2) 3 A 3) 2 D 4) 1 C
4. **«Valeurs humaines et questions sociales» :**	1) 11 A 2) 5 C 3) 4 H 4) 3 J 5) 2 D-E-G
Total BLOC 2 :	**1) 28 A 2) 22 B 3) 16 C 4) 11 H 5) 6 D 6) 5 G 7) 4 J 8) 2E-I 9) 1 F**

BLOC 3. ANGLAIS	**OBJECTIFS POURSUIVIS**
1. **«Survol de la littérature :**	1) 8 A-B 2) 6 G 3) 4 C 4) 3 E-H 5) 1 D-F-I-K
2. **«Cours thématiques» :**	1)9 A 2)6 C 3)5 B 4)3 G 5)2 F-J
3. **«Littératures nationales :**	1) 11 A 2) 4 G 3) 3 B-C 4) 1 D-F-H
4. **«Les grandes oeuvres» :**	1) 3 A-G 2) 2 C-D 3) 1 B-K
5. **«Langue et linguistique» :**	1) 7 C 2) 6 G 3) 3 D-F-H
Total BLOC 3 :	**1) 31 A 2) 22 C-G 3) 19B 4) 7 D-F-H 5) 3 E 6) 2 I-J-K/P**

APPENDICE IX (suite 2)

BLOC 4. LANGUES MODERNES	OBJECTIFS POURSUIVIS
1. «Français: langue» :	1) 9 G 2) 5 D-H 3) 3 A 4) 2 C
2. «Français: littérature et civilisation» :	1) 7 A-D 2) 4 G 3) 1 B-E-H
3. «Langues étrangères : langue» :	1) 8 H 2) 5 B 3) 4 G 4) 3 A 5) 2 C
4. «Langues étrangères : littérature et civilisation :	1) 3 A 2) 2 H 3) 1 G
Total BLOC 4 :	**1) 18 G 2) 16 A-H 3) 12 D 4) 6 B 5) 4 C 6) 1 E-F-I**

Grand total :	**1)117 A 2)64 B 3)62 C 4)55 H 5)54 G 6)34 D 7) 19 E 8)13 J 9)12 F 10) 8 I 11) 4 K/P**

RÉFÉRENCES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986).
Vers une pédagogie interculturelle. Paris : Publications de la Sorbonne (Coll.«Homme et société»), 236 p.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1985).
«Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives», in C. Clanet : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Colloque national, Toulouse, 1985* (pp. 25-32). Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail (Coll.«Travaux de l'Université»), 2 vol., 758 p.

BANKS, J. (1988a).
«Approaches to multicultural curriculum reform». *Multicultural Leader,* vol. 1, no 2, pp. 1-3.

BANKS, J. (1988b).
Multiethnic education. Theory and practice (2e éd. rev.). Boston : Allyn and Bacon, 312 p.

BARRETTE, C., GAUDET, É., LEMAY, D. (1988).
Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial : proposition de désign pédagogique. Montréal : Cégep Ahuntsic et Cégep de Bois-de-Boulogne, 262 p.

BARRETTE, C., GAUDET, É., LEMAY, D. (1993).
Guide de communication interculturelle. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique, 171 p.

BERTHELOT, J. (1990).
Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation. Centrale de l'éducation du Québec, 187 p.

BERTRAND, M. (1990).
«La pluriethnicité au Collège Vanier». *Impressions,* Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, no 5, mars, pp. 18-23.

BERTRAND, M. (1991a).
«La culture organisationnelle des collèges publics anglophones du Québec». Recherche effectuée dans le cadre de l'examen de synthèse pour l'obtention du doctorat en éducation comparée, faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, août, 42 p.

BERTRAND, M. (1991b).
«Anglophones et autochtones : le discours interculturel les vise-t-il aussi? *Impressions*, Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, no 12, mars, pp. 3-11.

BULLIVANT, B.M. (1984).
Pluralism : cultural maintenance and évolution. Clevedon : Multilingual Matters, 126 p.

BUREAU, P. (1990).
Promotion of community health through cultural diversity at Vanier College. Survey among students and teachers. Montréal : Département de Santé communautaire, Hôpital général de Montréal, 98 p. + appendices.

CARTER, H. (1994).
«Cultural mosaic of Dawson encourages understanding among different ethnic and religious groups». *Ensemble* (revue du syndicat des professeurs du Cégep Dawson), vol. 3, no 1, p. 2

CLANET, C. (1985).
«Situations interculturelles et sciences humaines : réflexions épistémologiques», in C. Clanet (dir.) : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Colloque national, Toulouse, 1985* (vol. 2, pp. 727-750). Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail (Coll.«Travaux de l'Université»), 758 p.

CLANET, C. (1990).
L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Coll.«Interculturels»), Service des publications, 236 p.

COLLIER,L. (1993).
Teachers' tales : teaching native students. Rapport de recherche PAREA, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Sainte-Anne-de-Bellevue : John Abbott College, 106 p.

CONSEIL DES COLLÈGES (1992).
L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec : Gouvernement du Québec, 413 p.

CORRIVEAU, L. (1986).
«Tensions et tendances dans les cégeps d'aujourd'hui». *Recherches sociographiques*, vol. 27, no 3, pp. 385-419.

DELAGRAVE, J. (1990).
Accueil et intégration des étudiants amérindiens au Cégep de Sept-Iles. Rapport d'expérimentation. Rapport de recherche PAREA. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Sept-Iles : Cégep de Sept-Iles, 257 p. + appendices.

FONTAINE, P. (1991).
Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps anglophones. Québec : mistère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 46 p.

GAUDET, É. (1993).
Plan de cours en formation interculturelle au collégial. 6 livrets :
1. *Le défi de l'immigration*, 52 p.;
2. *Informations sur les communautés ethniques*, 65 p.;
3. *L'éducation aux droits : prévenir le racisme*, 48 p.;
4. *La santé : une approche interculturelle*, 46 p.;
5. *Les habiletés à la communication interculturelle*, 66 p.;
6. *La pédagogie interculturelle*, 50 p.
Montréal : Cégep Ahuntsic.

HANNOUN, H. (1987).
Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle. Paris : Les Éditions ESF, coll. «Science de l'éducation», 147 p.

Impressions (1988-1994).
Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, 18 numéros.

JEAN, P. (1991).
Guide pédagogique pour l'enseignement post-secondaire aux étudiantes et étudiants autochtones. Rapport de recherche PAREA, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Sept-Iles : Cégep de Sept-Iles, 84 p. + appendices.

LANOUX, J. (1990).
«Allocution prononcée à l'occasion de la rencontre organisée par la Fédération des cégeps sur l'intégration des minorités ethniques dans le réseaucollégial». Montréal : Hôtel Reine Élizabeth, 25 mai, 23 p.

LECLERC, C. (1990).
La présence des minorités linguistiques au collégial. Québec : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 31 p. + 8 séries d'appendices.

LECLERC, C. (1991).
«La présence des minorités linguistiques au collégial». *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 4, mai, pp. 18-20.

LEFEBVRE, D. (1988).
«La présence des communautés culturelles dans les cégeps de la région de Montréal». Exploration préliminaire réalisée à l'intention du Conseil des Collèges, Document de travail, août, 21 p. + appendices.

LEFEBVRE, D. (1989).
«Que faire au sujet de l'interculturel? Quelques éléments de prospective». Compte-rendu d'une recherche effectuée pour le Conseil des Collèges, avril, 10 p.

LEMAY D. (1987).
Cahier de perfectionnement en éducation interculturelle pour les professeur-e-s de niveau collégial. Montréal : Cégep de Bois-de-Boulogne, 77 p.

LEMAY D. (1990).
Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones. Québec : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction

LIAUZU, C. (1992).
Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale. Anthologie critique. Paris : Syros/Alternatives, 491 p. + appendices.

LOSLIER, S. (1993)
La romance des relations interculturelles. Rapport de recherche PAREA, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, 162 p.

LOSLIER, S. (1994)
Le roman : un terrain anthropologique littéraire. Rapport de recherche PAREA, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, 59 p.

MAUFFETTE, P. (1986).
«Les besoins pédagogiques spécifiques des cégépiens issus des communautés culturelles. Le cas du Cégep Ahuntsic». Rapport de recherche, Montréal : Cégep Ahuntsic, juillet, 28 p. + appendices.

MAUFFETTE, P. (1992).
Collège Ahuntsic. Histoire de vivre ensemble semblables et différents. Montréal : Cégep Ahuntsic, avril, 101 p.

MAUVIEL, M. (1985).
«Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en éducation? Esquisse d'un état de la question», in C. Clanet : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Colloque national, Toulouse, 1985* (vol. 1, pp. 3-23). Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail (Coll.«Travaux de l'Université»), 758 p.

MCANDREW, M. (1987).
Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. Rapport de recherche. Montréal : Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, 279 p.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1983).
Autant de façons d'être Québécois : plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles. Québec : Gouvernement du Québec, 88 p.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1990).
Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Québec : Gouvernement du Québec, 87 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE DU QUÉBEC (1989).
Cahiers de l'enseignement collégial 1989-1992. Québec : direction générale de l'enseignement collégial, vol. 1, p. 43 et vol. 4, tome 2, p. 913

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE DU QUÉBEC (1993).
«L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau». *Fine pointe*, numéro spécial «Des collèges pour le Québec du XX^{e} siècle», vol. 8, avril, 40 p.

MINISTÈRE D'ÉTAT AU DÉVELOPPEMENT CULTUREL DU QUÉBEC (1978).
La politique québécoise du développement culturel. Québec : Éditeur officiel, 2 vol., 472 p.

MINISTÈRE DU MULTICULTURALISME ET DE LA CITOYENNETÉ DU CANADA (1990).
La loi sur le multiculturalisme canadien. Guide à l'intention des Canadiens. Ottawa : Direction générale des communications, 35 p.

OUELLET, F. (1991a).
L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris : Harmattan (Coll. «Espaces interculturels»), 200 p.

OUELLET, F. (1991b).
«L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers». Communication présentée au Séminaire sur l'interculturel organisé par le Musée de la civilisation de Québec, 14-15 novembre, 51 p.

OUELLETTE, M. (1993).
Pluralisme : un rendez-vous. L'éducation des adultes et les minorités ethniques dans cinq collèges. Montréal : Cégep de Bois-de-Boulogne, 203 p. + appendices.

PADOLSKY, E. (1991).
«Cultural diversity and Canadian literature : a pluralistic approach to majority and minority writing in Canada». *Revue internationale d'études canadiennes*, vol. 3, printemps, pp. 111-128.

PAILLÉ, M. (1989).
Nouvelles tendances démo-linguistiques dans l'île de Montréal, 1981-1996. Montréal : Conseil de la langue française, Direction des études et recherches, 174 p.

PROULX, J.-P. (1991).
«La majorité se définit pour la première fois comme des Québécois». *Le Devoir*, 9 avril, p. A 3.

RABB, A. (1993).
«The Intercultural Centre». *Ensemble* (revue du syndicat des professeurs du Cégep Dawson), vol. 3, no 1, pp. 14-15.

SERVICES AUX ÉTUDIANTS DU CÉGEP DAWSON, CAMPUS LAFONTAINE (1977).
«Ethnic and language background survey, Dawson College, Lafontaine Campus students». *Intercultural Studies* (revue du Centre interculturel du Cégep Dawson), vol. 1, no 1, automne, pp. 22-29.

SIMARD, P.-Y. (1985).
Les cégeps et les communautés culturelles. État de la question. Rapport de recherche. Bureau des études canadiennes, Association canadienne des collèges communautaires, mai, 73 p. + appendices.

TCHORYK-PELLETIER, P. (1989).
L'adaptation des minorités ethniques. Une étude réalisée au Cégep de Saint-Laurent. Rapport de recherche PAREA, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Saint-Laurent : Cégep de Saint--Laurent, 198 p.

TODOROV, T. (1989).
Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine. Paris : Éditions du Seuil (coll.«Essais»), 2e éd., 538 p.

UNGERLEIDER, C. (1988).
Multicultural and race relations training database. Vancouver : Université de Colombie-Britannique, février, 95 p.

VOLCY, M.-Y. (1992).
Formation interculturelle. Axes et assises à (re)découvrir. Impressions, Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, no 14, décembre, pp.25-28.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ordre collégial : études de cas, témoignages, allocutions et propositions d'interventions

ASSOCIATION CANADIENNE DES COLLEGES COMMUNAUTAIRES (1986).
Le collège et la société pluraliste, Communiqué. Vol.5, no 2, printemps, 71 p.

ASSOCIATION CANADIENNE DES COLLEGES COMMUNAUTAIRES (1990).
Servir les besoins d'une communauté changeante. Un compte-rendu du sondage sur la problématique du multiracial et du pluriculturel dans les collèges et les instituts canadiens. Toronto : ACCC, 86 P. + appendices

ASSOCIATION CANADIENNE DES COLLEGES COMMUNAUTAIRES (1993).
Vers *une équité véritable. Guide de formation pour l'établissement d'une politique intégrée de relations ethnoraciales. Guide à l'intention des collèges et instituts canadiens.* Ottawa : 108 p. + appendices.

BÉLAND, F. (1993).
«L'activité internationale et l'activité interculturelle. vers une convergence?». *Impressions,* Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, no 16, juin, pp. 20-24.

BOILY,F., GIRARD, S. (1993).
«Choc culturel et coopération internationale. Un très grand risque». *Impressions,* Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, pp. 3-7.

CULLEN, A., LEWIS, H., MACDONALD, J. (dir.) (1993).
Our lives. Stories of Vanier students. Saint-Laurent : Presses du Cégep Vanier, 80 p.

DELAGRAVE, J. (1990).
Accueil et intégration des étudiants amérindiens au Cégep de Sept-Iles. Rapport d'expérimentation. Résumé. Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 17 p. + appendices.

DEMERS, P. (1993).
«Des cégeps ouverts sur le monde». *Factuel* (journal de la Fédération autonome du collégial), Montréal, mai, pp. 10-13.

FONTAINE, P. (1991).
Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial. Les approches canadiennes, américaines et européennes. Québec : recherche commandée par la Direction générale de l'enseignement collégial, 61 p.

FORTIN, L. (1991)
Vivre en harmonie. Guide sur la discrimination. Montréal : Cégep de Bois-de-Boulogne, Centre des ressources didactiques et pédagogiques, 33p.

HAMIDULLAH, T., MACDONALD, J. (dir.) (1991).
Voices from around the world. Stories of Vanier students. Saint-Laurent : Presses du Cégep Vanier, 50 p.

LAROUCHE, C., COUTURE, L. (1988).
«Pour un cégep interculturel?», in Confédération des syndicats nationaux, Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec, Fédération des employés et des employées des services publics : *Les cégeps ont-ils un avenir?* (pp. 89-90), Montréal : Boréal, 298 p.

LEMAY D. (1987).
«Les groupes multiethniques. Comment établir les ponts?». *Pédagogie collégiale,* vol.1, no 1, octobre, pp. 28-35.

LEMAY D. (1988).
«La réussite scolaire des étudiants d'origine asiatique». *RAM* (bulletin du CRDP) vol. 2, no 4, avril, pp. 11-12.
générale de l'enseignement collégial, 81 p.

LEMAY D. (1991a).
«L'accueil et l'intégration des étudiants et des étudiantes des minorités ethniques dans les cégeps de langue française». *Pédagogie collégiale,* vol. 4, no.4, mai, pp. 20-21.

LEMAY D. (1991b).
«Les enjeux de l'éducation interculturelle». Cahier de participation au XI[e] colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Sherbrooke : Hotel Delta, 5-7 juin, pp.37-38.

LEMAY D. (1992).
«Le perfectionnement des professeurs de collège en vue d'une éducation interculturelle». *Impressions,* Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, no 14, pp.25-28.

RABB, A. (1984).
«Le centre d'études interculturelles du Collège Dawson, un laboratiore vivant». *Medium,* no 21, hiver, pp. 18-21.

SIMARD, P.-Y., TREMBLAY, F. (1986).
«Le pluralisme dans le milieu collégial francophone québécois». *Le collège et la société pluraliste, Communiqué*, vol. 5, no 2, printemps, pp. 10-13.

TCHORYK-PELLETIER, P. (1988).
«Les difficultés d'adaptation des minorités ethniques», in Confédération des syndicats nationaux, Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec, Fédération des employés et des employées des services publics : *Les cégeps ont-ils un avenir?* (pp. 92-93), Montréal : Boréal, 298 p.

TCHORYK-PELLETIER, P. (1991).
«Obstacles à l'intégration pluraliste au collégial, in F. Ouellet, M. Pagé : *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (pp. 563-578). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 594 p.

TÉTRAULT, É. (1991).
«Les actions de coopération avec l'extérieur et de sensibilisation à l'international des cégeps». Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, 13 p. + appendices.

2. Questions ethnoculturelles, société et éducation

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1989).
«L'école face au défi pluraliste», in C. Camilleri, M. Cohen-Émerique (dir.) : *Chocs de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel* (pp. 225-245). Paris : Harmattan (Coll. «Espaces interculturels»), 398 p.

BANKS, J., LYNCH, L. (dir.) (1986).
Multicultural education in western societies. Londres, Holt, Rinehart and Winston, 209 p.

BANKS, J., MCGEE BANKS, C. (dir.) (1993)
Multicultural education. issues and perspectives (2e éd. rev.). Londres, Sidney, Toronto : Allyn and Bacon, 368 p.

BEAUCHESNE, A. (1986).
Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale. Guide analytique des ressources éducatives de langue française (au secondaire). Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 371 p.

BEAUCHESNE, A. (1991).
Éducation et pédagogie interculturelle. Guide de formation. 6 livrets : 1. L'approche de formation, 55 p.; 2. Perspectives théoriques, 86 p.; 3. Cadre de référence interculturel, 39 p.; 4. L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique, 28 p.; 5. L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique, 28 p.; 6. L'intervenant scolaire et sa pratique éducative, 38 p.; Sherbrooke : Éditions du CRP, faculté de l'Éducation; Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

BENNETT, C. (1989).
«Strengthening multicultural and global perspectives in the curriculum». Communication présentée au colloque «Education in Plural Societies : A Review of International Research and Practices in Intergroup Relations and Education», Université de Colombie Britannique, 14-17 décembre, 34 p. + appendices.

BENNETT, C. (1990).
Comprehensive multicultural education : theory and practice. 2ème édition, Needham Heights (Mass.) : Allyn and Bacon, 413 p.

BLONDIN, D. (1990a).
L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires québécois. Montréal : Agence d'Arc, 401 p.

BLONDIN, D. (1990b).
Les fondements cognitifs du racisme chez les étudiants québécois. Québec : Cégep François-Xavier Garneau.

BULLIVANT, B.M. (1981a).
The pluralist dilemma in education. Six case studies. Sidney : George Allen and Unwin, 267 p.

BULLIVANT, B.M. (1981b).
Race, ethnicity and curriculum. South Melbourne : Macmillan, 126 p.

CAMILLERI, C. (1985)
Anthropologie culturelle et éducation. , Paris : Unesco, Bureau international d'éducation, (Coll. «Sciences de l'éducation»), 162 p.

CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M. (1989) (dir.).
Chocs de culture : concepts et enjeux de l'interculturel. Paris : Harmattan, 398 p.

CRAFT, A., BARDELL, G. (dir.) (1984).
Curriculum opportunities in a multicultural society. Londres : Harper and Row, 231p.

D'OYLEY, V., SHAPSON, S. (dir.) (1990).
Innovative multicultural teaching. Toronto : Kagan and Woo, 214 p.

HOHL, J. (1991)
Singulier/Pluriel. Document de réflexion et d'auto-perfectionnement en éducation interculturelle. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 152 p.

JINCHEREAU, F., PROULX, J. (1993)
Guide de formation en communication interculturelle (édition provisoire). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 161 p.

KEHOE, J. (1984).
A handbook for enhancing the multicultural climate of the school. Vancouver : Faculté d'éducation, Université de Colombie Britannique, 93 p.

LANG, M.P. (1994).
«Teaching science in a multicultural context». *Science, Books and Films* (revue de l'American Association for the Advancement of Science), vol. 30, no 3, avril, pp.1 et 66.

LESSARD, C., CRESPO, M. (1992)
«Multicultural education in Canada : policies and practices» in D. Ray, D. H. Poonwassie (dir.) : *Education and cultural differences. New Perspectives* (pp. 471-507). New-York et Londres : Garland Publishing, 567 p.

LYNCH, J. (1983).
The multicultural curriculum. Londres : Batsford Academic and Educational, 158 p.

LYNCH, J. (1986).
Multicultural education. Principles and practice. Londres, Routledge and Kegan Paul, 230 p.

LYNCH, J. (1989).
Multicultural education in a global society. Londres, New-York, Philadelphie : Falmer Press, 191 p.

MCANDREW, M. (1985a).
«L'ethnocentrisme dans les manuels scolaires au Québec : plaidoyer en faveur d'une perspective interculturelle et internationale». *MC Multiculturalisme,* vol. 7, no 2, pp.5-9.

MCANDREW, M. (1985b).
Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ehnique dans les manuels scolaires francophones au Québec. Rapport de recherche. Montréal : Université McGill et Université du Québec à Montréal, 98 p.

MCANDREW, M. (1986).
Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec. Montréal : Publications de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Coll. «Rapports de recherche»), 206 P.

MULLEN, E. J. (1988)
« Forein language departments and the new multiculturalism » . *Profession 92,* pp. 55-58.

NIXON, J. (1985).
A teacher's guide to multicultural education. Oxford (Oxfordshire), New-York : Blackwell, 183 p.

OUELLET, F., (dir.) (1984).
«Éducation, compréhension et communication interculturelles. Essai de clarification des concepts». *Éducation permanente*, no 75, pp.47-66.

OUELLET, F., (dir.) (1988).
Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 617 p.

OUELLET, F. (1991).
«Le perfectionnement des maîtres en éducation interculturelle. Bilan de la réflexion théorique récente». *Impressions*, Saint-Laurent : Cégep de Saint-Laurent, no 9, mars, pp.4-13.

OUELLET, F. et PAGÉ, M. (dir.) (1991).
Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 594 p.

PREISWERK, R., PERROT, D. (1975).
Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux. Paris : Éditions Anthropos, 391 p.

SAMUDA, R., BERRY, J., LAFERRIÈRE, M. (DIR.) (1984).
Multiculturalism in Canada : social and educational perspectives. Toronto : Allyn and Bacon, 446 p.

TOMLINSON, S. (1990).
Multicultural education in white schools. Londres : B.T. Batsford (Coll. «Education in a multucultural society»), 192 p.

ZACHARIAH, M. (1989a)
«Linking global education with multicultural education». *The ATA Magazine*, vol. 69, no 4, mai-juin, pp. 48-51.

ZACHARIAH, M. (1989b).
«Linking multicultural and development education to promote respect for other persons and cultures : a Canadian perspective». Communication présentée au VIIème congrès mondial d'éducation comparée, Université de Montréal, 29 juin, 25 p.

ZAGOLIN, B. (1993).
« Littérature d'immigragion ou littérature ?» *Possibles*, numéro « Parler d'ailleurs/d'ici » vol. 17 no 2, printemps, pp.57-62

3. Documents gouvernementaux et para-gouvernementaux

COMITÉ SUR L'ÉCOLE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1985).
Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. Québec : Direction des comunications, ministère de l'Éducation, 180 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1988).
La valorisation du pluralisme dans les manuels scolaires. Avis à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, juin, 47 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1993).
La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise. Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accomodements raisonnables. Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Montréal, 111 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983).
L'éducation interculturelle. Avis au ministre del'éducation. 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987).
Les défis éducatifs de la pluralité. Avis au ministre de l'éducation. Sainte-Foy : Direction des communications, 43 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993).
Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles. Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Direction des communications, 132 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986).
L'éducation aujourd'hui : une société enchangement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les Publications du Québec, 64 p.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1990a).
Le mouvement d'immigration d'hier à aujourd'hui. Québec : Gouvernement du Québec, 85 p.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1990b).
L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles : document deréflexion et d'orientation. Québec : Gouvernement du Québec, 18 p.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1991).
Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration (1991-1994). Québec : Gouvernement du Québec, 87 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988).
Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique. Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 82 p.

PAGÉ, M. (1993).
Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Étude faite pour le Conseil supérieur de lducation dans le cadre de son avis *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec : Direction des communications, 110 p.

4. Méthode de recherche

AKTOUF, O. (1987).
Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 213p.

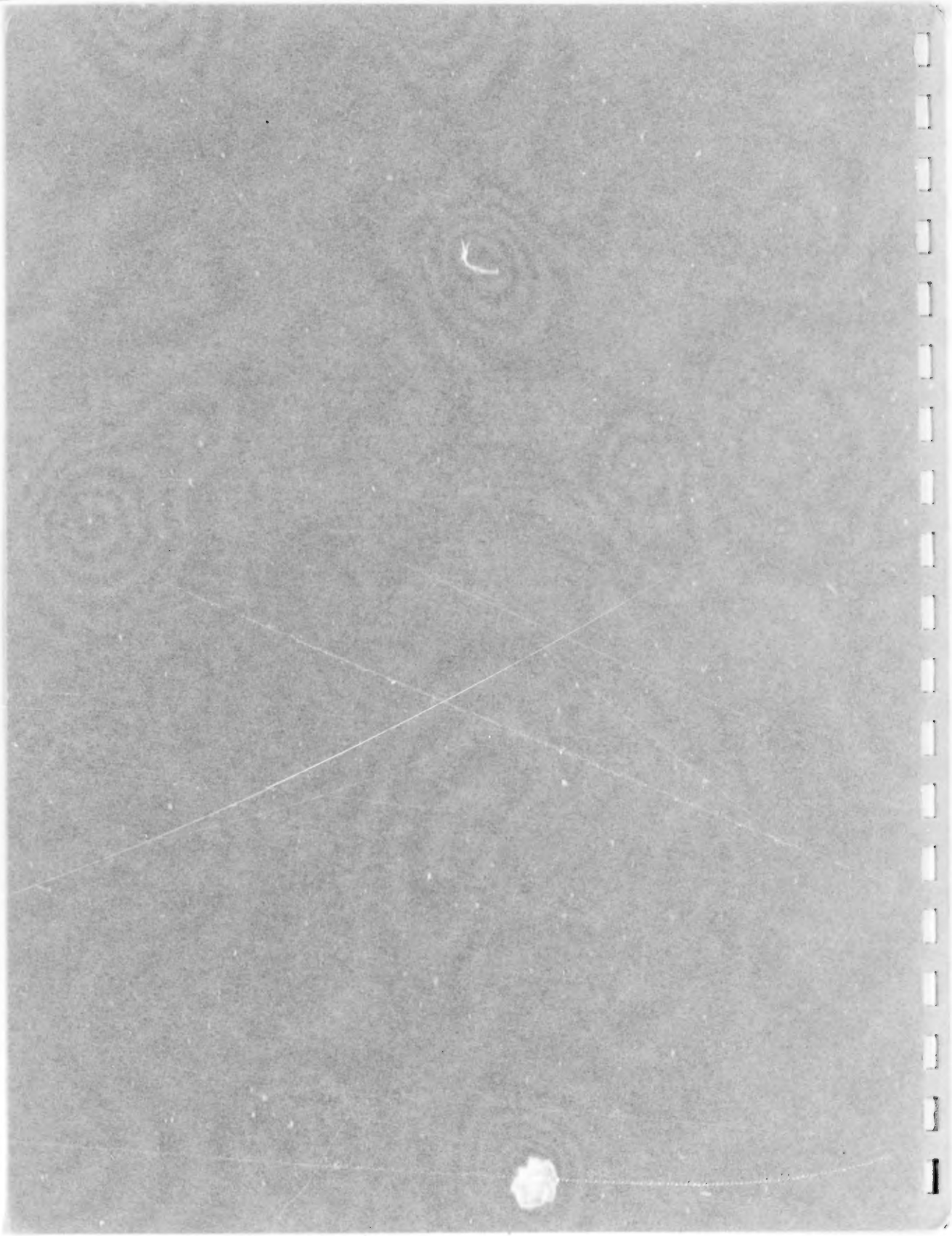
BOGDAN, R. C., KNOPP B!KLEN, S. (1982).
Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston, Londres, Sidney, Toronto : Allyn and Bacon, 253 p.

FORTIN, M. F. ET AL. (1988).
Introduction à la recherche auto-apprentissage assisté par ordinateur. Montréal : Éditions Décarie, 417 p.

L'ÉCUYER, R. (1987).
«L'analyse de contenu : notion et étapes», in J.-P. Deslauriers : *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65), Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 153 p.

POISSON, Y. (1990).
La recherche qualitative en éducation. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 174 p.

SELLITZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., COOK, S. W. (1977).
Les méthodes de recherche en sciences sociales (traduction de *Research methods in social relations*, 3e éd., 1976). Anjou (Québec) : Éditions HRW, 606 p.

SIMARD. G. (1989).
Animer, planifier et évaluer l'action. La méthode du «Focus group». Laval : Mondia, 102 p.

VAN DER MAREN, J.-M. (dir.) (1987).
L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières octobre 1986. Montréal : faculté des Sciences de l'éducation, 135 p.